



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Orientador: Professor Doutor João Paulo dos Santos da Costa

Júri:

Presidente:

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais:

Professor Doutor António José Mendes Rodrigue

Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim

Joana Rita Santos Carolino

2018



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física, desenvolvido na Escola Eugénio dos Santos, sob supervisão do
Professor Doutor João Paulo dos Santos da Costa e da Mestre Maria Manuela Moura
Pimentel Fonseca Pereira Jardim, no ano letivo de 2016/2017.

“O rio atinge os seus objetivos porque aprendeu a contornar os obstáculos”

(Autor desconhecido)

“o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto)”

(Autor desconhecido cit in Nóvoa, 2004)

Agradecimentos

Aos meus orientadores de estágio, Professora Doutora Manuela Jardim, Professora Doutora Maria Martins e Professor Doutor João Costa, por todas as experiências proporcionadas, reflexões e todo o apoio.

À professora Filomena Miranda e ao professor Luís Romeu que, desde o primeiro dia se mostraram disponíveis para me ajudar.

Ao professor Adilson Marques, por me ter dado um grande apoio num dos momentos menos positivos da minha formação.

Ao meu colega do núcleo de estágio, por todo o conhecimento e experiência partilhados, pela força, apoio e paciência.

A todos os meus alunos, pelas suas diferenças, personalidades e sorrisos, pois todos eles contribuíram para o que sou e aprendi.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, Teresa Carolino e João Carolino, e à minha irmã Patrícia Carolino por todo o apoio e por me terem acompanhado nesta fase tão importante da minha formação e da minha vida.

À minha avó Maria Amélia Gil dos Santos, por toda a inspiração em ser uma grande mulher.

À minha tia, Patrícia Santos e aos meus primos Eduardo Lourenço e Clara Lourenço, por todos os momentos felizes que me proporcionam.

À Cláudia Loução, aos meus avós paternos, à minha madrinha, Ana Cintra do Vale e Henrique Tavares, por terem tornado possível a minha estadia em Lisboa.

A todos os meus amigos, por todas as palavras de coragem, apoio, incentivo, reconhecimento e por todo o amor e carinho transmitido. Em especial à Andreia Santos, à Andrea Pereira, à Adriana Ramos, à Liza Seehaus, João Soares e ao Pedro Martins, pois sem eles nada disto teria sido possível.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica Eugénio dos Santos pela disponibilidade, simpatia, respeito e cooperação.

Muito obrigada, do fundo do meu coração!

Resumo

O objetivo do presente relatório é analisar o processo de estágio pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, no ano letivo 2016/2017, e que consistiu na experiência formativa de prática de ensino em contexto real.

É realizada uma contextualização do estágio seguida de uma descrição e reflexão sobre a intervenção pedagógica. Esta apresenta uma reflexão em vários capítulos onde descrevo aspetos importantes sobre a organização e gestão do processo ensino-aprendizagem na turma que me foi atribuída e no núcleo de desporto escolar. É ainda incluído, neste capítulo, a experiência de professora a tempo inteiro e a lecionação à turma do 1º ciclo.

No estágio pedagógico houve oportunidade para desenvolver um estudo sobre uma problemática da escola (participação e abandono no desporto escolar), e planejar um projeto de intervenção na escola, “Espreitar a diferença”, onde conseguimos realizar uma atividade que integrasse alunos de vários ciclos de aprendizagem com alunos com necessidades educativas especiais.

Para finalizar, efetuei um balanço sobre a contribuição que o processo de estágio teve na minha formação enquanto futura docente da disciplina de Educação Física, destacando ainda o estágio como um processo interligado.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Educação Física, Desporto Escolar, Direção de Turma, Reflexão, Processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

The goal of the present report is to analyze the process of the pedagogic internship in Physical Education, which took place at the Escola Básica Eugénio dos Santos, in the curricular year of 2016/2017, which consisted of the practical experience in real context of my formation.

There is a contextualization of the internship, followed by a description and reflection on the pedagogic intervention. The latter includes a reflection over several chapters where I describe important aspects about the organization and management of the teaching process regarding the class I was assigned to the School Sports Program.

In this practicum, there was the chance to develop a study about the particular problem in this school (participation and abandonment of the School Sports Program), and the planning of the intervention project in the school, "Peek the difference", where we were able to bring to life an activity that included students of different grades as well as students with Special Educational Needs.

In the end, I reflect on the way this internship contributed to my formation as a future Physical Education teacher, focusing on the internship as an interlinked process.

Keywords: Practicum, Physical Education, School Sports Program, Homeroom teaching, Reflection, Learning process.

Índice

1. Introdução	9
2. Importância do estágio no processo de formação	11
3. Contextualização	11
3.1. Localização	11
3.2. O Agrupamento	12
3.3. Escola Básica Eugénio dos Santos	14
3.4. O departamento	14
3.5. Subdepartamento de Educação Física	16
3.5.1. Reuniões	17
3.6. Aulas de EF	21
3.7. Núcleo de estágio	22
3.8. Turma	26
4. Intervenção Pedagógica	29
4.1. Alunos para sempre	48
4.2. Aspetos críticos na aprendizagem dos alunos	50
4.2.1. Organização/ Regras	50
4.2.2. Motivação/ Concentração	51
4.2.3. Acompanhamento/Feedback	51
4.3. Aprendizagem com o contexto	53
4.3.1. Professora a tempo inteiro	54
4.3.2. Experiência de lecionação a turmas do 1º ciclo	55
4.3.3. Comparação e articulação vertical do ensino	56
4.3.4. Desporto Escolar	58
4.3.5. Observações de aulas	60
4.3.6. Autoscopias	61
4.3.7. “Espreitar a diferença”	63
4.4. Detetives	65
4.5. Contacto com a comunidade escolar	70
4.6. Direção de turma	71
5. Conclusão	73
6. Bibliografia	76

LISTA DE ABREVIATURAS

AERDL (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor)

AI (Avaliação Inicial)

CT (Conselho de Turma)

DE (Desporto Escolar)

DT (Direção de Turma)

EBES (Eugénio dos Santos)

EE (Encarregado(a) de Educação)

EF (Educação Física)

ESRDL (Escola Secundária Rainha D. Leonor)

NEE (necessidades educativas especiais)

PAI (Protocolo de Avaliação Inicial)

PAT (Plano Anual de Turma)

PNEF (Programa Nacional de Educação Física)

PP (Pátio principal)

PS (Pátio secundário)

1. Introdução

O desenvolvimento das competências de um professor deve ser encarado como um processo contínuo, progressivo e fundamentado em quadros teóricos de referência. “... A experiência prática significativa é uma componente determinante na formação de professores, dado que os ajuda a compreender a dinâmica de ensino na sala de aula” (Martins, Onofre, & Costa, 2014, pp. 30). O estágio pedagógico é, por este motivo, um dos mais importantes processos da formação de professores, concretizando a minha integração no contexto escolar como docente, marcando a transição de aluna para professora. Este importante processo de formação é realizado sob a supervisão dos orientadores de escola e faculdade, dentro do núcleo de estágio. A orientação torna-se relevante no desenvolvimento das competências profissionais, na medida em que um professor(a) mais culto(a) e socialmente mais interveniente é um(a) profissional mais habilitado(a) para realizar o intercâmbio entre as áreas de intervenção na sala de aula e na comunidade escolar (Onofre, 1996).

O presente documento procura descrever e analisar de forma reflexiva, crítica e, sempre que possível, projetiva, as atividades e estratégias adotadas ao longo do estágio pedagógico, realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, no ano letivo de 2016/2017, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa. Terá como base as experiências que considere mais relevantes, as prioridades definidas ao longo das etapas de formação e, principalmente, as dificuldades encontradas na sua realização, bem como as estratégias utilizadas para a sua superação.

Num primeiro momento, como forma de prólogo, será realizada uma reflexão sobre a importância do processo de estágio na formação de professores que me permitirá, com recurso à literatura, definir a minha posição relativamente ao estágio pedagógico.

Será apresentado um capítulo de contextualização, que incidirá na localização e na caracterização da escola e do meio escolar onde foi realizado o estágio, focando o Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (AERDL), a Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES), o Desporto Escolar (DE), a área disciplinar de Educação Física incluída no departamento de expressões (que abrange o subdepartamento de educação física do 3º ciclo e secundário, o subdepartamento de educação física do 2º ciclo e o núcleo de estágio), o núcleo de estágio em que me inseri e a turma que

leccionei e que me enquadrei no processo de acompanhamento da direção de turma. No tópico da área disciplinar de Educação Física (EF), apresentei os diferentes recursos disponíveis e algumas características da turma, uma vez que considero essencial para compreensão das dificuldades sentidas e estratégias de superação utilizadas.

O capítulo da contextualização inclui um pouco mais do que contexto, como ilustrações e descrições de situações ocorridas, para realçar a importância dos diferentes tópicos na minha experiência de estágio pedagógico.

O capítulo “Intervenção Pedagógica” divide-se em vários tópicos: o primeiro, alunos para sempre, reporta os processos nas diferentes relações que o aluno deve ter, em contexto de aula (aluno-professor, aluno-aluno e aluno-matéria); o segundo refere três aspetos que considero essenciais para a aprendizagem dos estudantes (organização, motivação e acompanhamento das aprendizagens); aprendizagem com o contexto é onde falo da intervenção direta com a comunidade escolar como a experiência a tempo inteiro, a lecionação das aulas ao 1º ciclo, a lecionação num núcleo do DE, as observações feitas a aulas e as autoscopias realizadas. Ainda no tópico “Aprendizagem com o contexto”, é inserida a experiência da execução da atividade “Espreitar a diferença”; o quarto tópico, “Detetives” está relacionado com o DE, onde elaborei o projeto de investigação-ação; o “contacto com a comunidade escolar” descreve as diferentes relações estabelecidas com a comunidade escolar e a importância das mesmas para o meu processo de aprendizagem como professora estagiária; e a “direção de turma” é onde descrevo tarefas executadas, como coadjuvante da DT.

No final do documento será apresentada a conclusão, onde serão abordados os aspetos que considero com maior impacto na minha formação pessoal, académica e profissional.

2. Importância do estágio no processo de formação

“A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais.” (Libâneo & Pimenta, 1999 p. 267). Assim, é necessário que os futuros professores conheçam, o mais cedo possível, os sujeitos e as situações com que irão trabalhar, e encarem o estágio de forma reflexiva e com intervenção no espaço escolar (Silva & Krug, 2008).

Atendendo a estes fatores, irei organizar este capítulo de forma a contextualizar a escola, o agrupamento e as características específicas dos intervenientes, para dar a compreender a importância das influências para os alunos que a frequentam e também para o meu processo de estágio. As características do agrupamento, da turma, do departamento das expressões, do subdepartamento de educação física, do núcleo de estágio e dos recursos disponíveis irão ser explicitadas ao longo deste capítulo para ser mais nítido o processo de ensino-aprendizagem com que me deparei, ao longo deste ano letivo.

3. Contextualização

3.1. Localização

As atividades de estágio foram desenvolvidas na Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES), situada no Bairro de Alvalade, na Rua Luís Augusto Palmeirim, fazendo parte do Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor (AERDL) desde maio de 2013, onde a Escola Secundária Rainha D. Leonor é a escola sede (AERDL, 2015). De acordo com o Projeto de Intervenção (2014), as habitações envolventes coexistem em diversas categorias sociais, embora espacialmente diferenciadas pela predominância de uma população residente de classe média/alta, e encontra-se na idade própria para o ano de escolaridade que frequenta. Verifica-se que a maioria dos encarregados de educação (EE) tem uma elevada formação académica (Miranda, 2016), o que pode revelar-se num aspeto positivo, devido ao facto de poderem ajudar os seus educandos a ultrapassar as suas dificuldades (Miranda, 2016), no entanto não se demonstrou este acompanhamento na turma que lecionei e que coadjuvei na direção de turma (DT). Esta situação veio dificultar uma melhor monitorização e controlo das aprendizagens, o que me levou a um maior empenho, comunicação e coordenação com a diretora de turma. De acordo com o Projeto de Intervenção (2014), este agrupamento é reconhecido pela qualidade do ensino

e bons resultados académicos, o que motiva a sua grande procura. Apesar de ter lecionado uma turma reduzida (por ter alunos com necessidades educativas especiais (NEE)) as aprendizagens propostas não foram adquiridas pela maioria dos estudantes de forma a garantir resultados académicos acima da média nacional, como é referido no projeto de intervenção (2014).

3.2. O Agrupamento

“Os diferentes estudos que tentam explicar o fracasso escolar utilizam as variáveis que aludem aos três elementos que intervêm diretamente na educação: pais (determinantes familiares), professores (determinantes académicos) e alunos (determinantes pessoais)” (Díaz, 2003 pp. 45). Logo, a essência do desenvolvimento dos alunos, como pessoa e como profissional, deve-se à interligação destas três variáveis. Por este motivo, conhecer os alunos, o seu meio social e EE é indispensável para a criação de uma relação mais próxima e ajustada a estes, facilitando todo o processo de ensino durante o ano letivo.

A caracterização do agrupamento de escolas, da escola em si, e da turma com a qual trabalhei no decorrer do processo de estágio, no que diz respeito à relação com os alunos, foi importante para a realização de todas as tarefas de planeamento, leção e avaliação. Tal como refere (Richardson, Morgan, Fleener, 2006) ajustou-se o conteúdo à cultura do aluno e ao meio em que se insere, permitindo colocar questões significativas e interessantes, ajustadas aos objetivos e aos interesses dos alunos, motivando a sua participação.

Nas funções desempenhadas, relativamente à DT, o conhecimento do meio sociocultural permitiu um melhor contacto com os EE, no que diz respeito aos pais que se interessavam e que iam à escola ou pelo menos às reuniões a que foram convocados. Estes contactos com os EE foram essenciais para que se tentasse, em conjunto com os mesmos, facilitar a criação de estratégias que melhorassem a participação dos alunos na escola, tendo Henderson (1987) afirmado que a participação das famílias na vida da escola está positivamente correlacionada com o rendimento escolar dos alunos.

O agrupamento engloba três escolas do primeiro ciclo e uma escola que se encontra na Estefânia, para os meninos que estão internados (AERDL, 2015). A escola de Santo António, inclui também o Jardim de Infância, (AERDL, 2015). É importante referir as escolas do 1º ciclo, uma vez que intervêm nestas através da *Participação na Escola* e na *Relação com a Comunidade*. Desenvolvi, com o núcleo de estágio, uma atividade com os

alunos do 4º ano e participei na lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora numa turma do 1º ciclo, turmas do 2º ano. Na escola sede (ESRDL), intervim através da área de *Investigação e Inovação* tal como na EBES. Na EBES fui responsável pela lecionação da disciplina de EF numa turma do 9º ano, exerci funções de coadjuvação com a diretora da turma e coadjuvei na lecionação de um núcleo de DE.

O agrupamento permite que os alunos apresentem uma maior probabilidade de sequencialidade no seu percurso enquanto estudantes, uma vez que têm a possibilidade de frequentar a escolaridade desde o pré-escolar ao 12º ano, mesmo existindo uma oferta do pré-escolar insuficiente (AERDL, 2015). Os alunos beneficiam do facto de haver uma proximidade geográfica das escolas, bem como da existência de vários meios de transportes públicos, como é o caso do metro e dos autocarros (AERDL, 2014), o que faz com que os estudantes que residem fora da freguesia de Alvalade se possam incluir neste Agrupamento (AERDL, 2015).

Outros fatores proficientes deste agrupamento dizem respeito, não só à inclusão e à oportunidade de participação dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também aos que possuem um currículo específico individual nas atividades extracurriculares. Ou seja, um aluno do Agrupamento pode participar num núcleo de DE que não esteja a ser lecionado na sua escola, ou no *atelier* de expressões, no clube “As palavras desenhadas”, no clube do ambiente, no clube de música, na horta da escola, (...) ou até mesmo em aulas de desporto adaptado (AERDL, 2016b), o que indica que estes estudantes têm uma grande diversidade de atividades onde podem participar, mesmo que não sejam lecionadas na sua escola. Este procedimento de inclusão foi importante para o meu contexto de estágio, uma vez que a turma que esteve sob a minha responsabilidade na lecionação da disciplina de EF tinha alunos com NEE, embora não fossem a nível motor. Influenciou a minha intervenção como professora de educação física (por exemplo: na adaptação de linguagem, na tipologia de feedback e acompanhamento) e na coadjuvação na DT a identificar (com ajuda dos restantes professores do conselho de turma e dos seus EE) uma aluna com NEE que não estava sinalizada, aconselhando os seus EE do procedimento que deveriam ter no ano letivo seguinte para a aluna ter uma aprendizagem e avaliação adaptada às suas necessidades.

Com base na experiência deste ano letivo, a organização de atividades de intervenção na escola é uma estratégia que se pode utilizar para contribuir para a integração e inclusão de todos os alunos. O envolvimento dos diferentes níveis de gestão

do Agrupamento de escolas permite uma maior articulação entre os intervenientes do contexto escolar, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e a integração de diferentes estudantes. A título de exemplo, tive a atividade de *Intervenção Escolar* desenvolvida durante o ano de estágio, com o núcleo de estágio. Nesta participaram diferentes escolas do Agrupamento, alunos de diferentes ciclos de escolaridade, professores e auxiliares de ação educativa. O principal objetivo das atividades proporcionadas foi a promoção de uma maior articulação entre os intervenientes no contexto escolar, e a sua formação e cooperação, com vista ao melhor desenvolvimento dos alunos.

3.3. Escola Básica Eugénio dos Santos

Segundo dados do Projeto Educativo (2015), a escola foi inaugurada a 6 de janeiro de 1951 com a denominação de Escola Técnica Elementar de Eugénio dos Santos. Em 1993, integrando o 3º ciclo de escolaridade, passou a designar-se Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos de Eugénio dos Santos (AERDL, 2015). Atualmente, a designação da escola é Escola Básica Eugénio dos Santos, sendo que a indicação do ciclo de escolaridade deixou de ser utilizada recentemente na referência dos nomes das escolas (AERDL, 2015).

A EBES oferece as opções educativas correspondentes ao currículo nacional para o ensino básico, mais concretamente para o 2º e 3º ciclo. Além disso, dá a oportunidade aos alunos de participarem em vários clubes e projetos, que dinamiza. Dos projetos existentes na escola, destaco o DE que, segundo o Programa do DE (DGE, 2013), é uma atividade de complemento curricular, que tem como objetivo proporcionar a prática regular de atividades físicas e desportivas a todos os alunos do sistema educativo.

3.4. O departamento

O Departamento de Expressões é uma estrutura que assegura a articulação e gestão curriculares, em colaboração com a Diretora e o Conselho Pedagógico (Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, 2010). Integra, segundo o regulamento interno (AERDL, 2016b), cinco subdepartamentos: o de Educação Visual e de Educação Tecnológica do 2º ciclo; o de Artes Visuais do 3ºciclo/secundário; o de Educação Musical/Música do 3º ciclo; o de Educação Física do 2º ciclo; e o de Educação Física do 3º ciclo/secundário. Estes subdepartamentos são as estruturas que asseguram a articulação e gestão curriculares, no âmbito específico de cada disciplina (Agrupamento

de Escolas Eugénio dos Santos, 2010). Este departamento inclui ainda um núcleo de Educação Especial que assegura a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, 2010, pp.2).

Ao longo do ano letivo, realizou-se uma reunião de departamento de expressões, o que me pareceu insuficiente, tendo em conta as atividades projetadas no Plano Anual de Atividades (AERDL, 2016a) e as funções deste departamento (Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, 2010). O artigo 13º do Regimento do Departamento de Expressões (2010) afirma que os Departamentos reúnem-se frequentemente, antes do início e depois do fim do ano letivo, uma vez por período letivo, o que não foi cumprido; embora pudesse ter existido uma alteração, segundo o artigo 19º do Regimento do Departamento de Expressões (2010), do qual eu tive conhecimento.

Considero assim que este departamento poderia fomentar mais a cooperação entre todos, pois embora se tenham efetuado várias atividades, estas foram realizadas quase isoladamente por cada subdepartamento, embora se disponibilizassem, sempre que solicitado (tal como na apresentação do projeto de investigação-ação, com o intuito de projetar e definir possíveis soluções para o problema encontrado). Na reunião realizada, foram tratados assuntos relacionados com a apresentação e calendarização das atividades a desenvolver ao longo do ano. Sabemos que as áreas disciplinares integrantes deste departamento são cada vez menos valorizadas, com a redução do seu impacto no currículo dos alunos e diminuição do número de horas de aulas (Agrupamento de Escolas do Viso, 2011). Este aspeto deveria motivar os professores a trabalhar de forma ativa e organizada para tentar reverter este fenómeno e criar metas e objetivos de trabalho comuns, para aumentar o gosto e o significado destas áreas disciplinares para os alunos, promovendo um trabalho mais colaborativo e cooperativo entre os subdepartamentos. Uma possibilidade seria organizar mais atividades que incluíssem vários subdepartamentos e áreas das expressões, como a que foi desenvolvida ao longo do estágio - Projeto Espreitar a Diferença - que integrou, não só, o de educação física e o de educação especial, como outros. Este projeto poderia ser melhorado se o subdepartamento de música fizesse uma pequena apresentação no final da atividade e

organizasse um *workshop* com instrumentos de precursão, acrescentando na parte da tarde tarefas relacionadas com pintura, integrando o subdepartamento de educação especial (tarefas com olhos vendados ou tarefas apenas com uma mão ou com um pé, por exemplo) e de educação tecnológica construindo pequenos instrumentos, como maracas (incluindo materiais reciclados).

3.5. Subdepartamento de Educação Física

Este é constituído por dois grupos: um que corresponde ao 2º ciclo, constituído por professores apenas da EBES, e outro grupo correspondente ao 3º ciclo e ensino secundário, do qual fazem parte professores da EBES e da ESRDL.

O subdepartamento de Educação Física conta com dois subcoordenadores, um para o 2º ciclo e outro para o 3º ciclo e ensino secundário. No que diz respeito à coordenação do 2º ciclo de escolaridade, o professor responsável leciona na EBES; por sua vez, o subcoordenador do 3º ciclo e ensino secundário leciona na ESRDL. Na ESRDL, tive a oportunidade de marcar presença em todas as reuniões correspondentes ao 3º ciclo, que foram e serão uma mais-valia enquanto professora de Educação Física (EF), pois permitiram uma maior comunicação, partilha de conhecimentos (através da discussão de situações/ problemas vivenciados e procura de soluções) entre os docentes e articulação curricular nos diferentes níveis e ciclos educativos. Para tal, foram melhorados, de acordo com as necessidades, os critérios de avaliação, e houve um planeamento por parte do núcleo de estágio para atingir os objetivos propostos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), e uma avaliação dos alunos de acordo com os critérios do subdepartamento. Todos os professores de educação física da EBES seguiram o protocolo, pelo menos na matéria de dança, pois estava estipulada a dança que se deveria dar em cada ano letivo e, quando os alunos mudaram de ano e foi realizada a Avaliação Inicial (AI), lembravam-se da matéria. Relativamente às outras matérias como é dada consoante os níveis de aprendizagem de cada estudante, já não é tão explícito o que cada professor lecionou anteriormente. Todas as reuniões do subdepartamento de Educação Física do 3º ciclo e secundário realizaram-se para serem debatidos os critérios de classificação, o protocolo da AI, os resultados das avaliações, o plano anual de atividades e outras situações que surgiram. Foi ainda realizada uma tabela com as AI após o tempo estipulado e cumprido por todos, embora alguns professores afirmassem que não conseguiram avaliar todas as matérias, principalmente no secundário. Nesta tabela foi preenchido o número de alunos, conforme o nível de

todas as matérias inseridas no protocolo de avaliação inicial (PAI), para cada turma e anos de escolaridade e, posteriormente, foram feitos e analisados os gráficos realizados.

A minha participação no subdepartamento de EF permitiu conhecer o funcionamento e a dinâmica de trabalho do docente responsável. No entanto, e fazendo um balanço deste ano de estágio, considero que poderia ter sido mais participativa e ativa, principalmente nos momentos de discussão ao longo das reuniões e na sugestão/apresentação de melhorias dos documentos produzidos pelo AERDL, quer no início do ano letivo, quer no final do mesmo. Poderia ter sido alvo de sugestão e melhoria, principalmente, no PAI, visto que a dança “Tacão e Bico” não está presente e deveria ser alvo de AI no 10º ano, uma vez que é uma das danças que os alunos lecionam no 9º ano. Poderia ainda ser acrescentado para o “Parte Introdutório” o aluno saber ouvir e interpretar a música. E para o avançado poderia ser acrescentado a combinação dos passos livre, por exemplo, na dança social “Cha cha cha”. Só ao longo do ano me fui apercebendo destas questões porque, inicialmente, o meu autoconhecimento (aquisição do conhecimento no rigor da planificação e da avaliação (Nóvoa, 2004)) era reduzido e, devia ter procurado mais informações e ser mais proactiva nestas situações, tendo-me acomodado, o que será um aspeto a melhorar, futuramente. No entanto, poderia ainda ter feito a sugestão na última reunião do subdepartamento e não o fiz, por não me sentir confortável em justificar a pertinência do assunto. Numa próxima oportunidade, tentarei ser mais confiante, procurando justificar, com suporte bibliográfico, as minhas afirmações e fortificando a construção da minha identidade profissional que se constitui como um processo dinâmico, nunca terminado e interativo, tendo por base várias interações sociais. A componente profissional da identidade individual representa um dos aspetos fundamentais do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto (Nascimento, 2007).

3.5.1. Reuniões

Durante este ano de estágio, tive a oportunidade de marcar presença em todas as reuniões correspondentes ao 3º ciclo, experiência que foi e será uma mais-valia enquanto professora de Educação Física (EF), por aumentar o meu conhecimento, pela partilha de experiências entre os docentes e, principalmente, por ter acesso a informações relacionadas com a articulação curricular, nos diferentes níveis e ciclos educativos.

Além disso, foram importantes para que tivesse uma percepção do que era feito ao longo do ano nas restantes turmas, e proporcionaram uma maior comunicação, entre todos os professores de EF.

Na primeira reunião, que ocorreu no início de setembro, foram apresentados os critérios de avaliação e o protocolo de avaliação inicial (PAI). Os PNEF referem que o PAI deve ser construído com a participação de todos os elementos do Departamento de EF, recorrendo assim às experiências pessoais e coletivas (Jacinto et al., 2001), todavia tal não aconteceu, tendo sido apenas aprovado. Esta situação ocorreu uma vez que já tinha sido alvo de discussão anteriormente e houve sugestões para alteração nas matérias de dança. Como houve professores novos no agrupamento, considero que o grupo devia ter realizado uma análise minuciosa dos critérios de avaliação e do PAI, de modo a promover a participação dos docentes, a sua compreensão acerca dos documentos e analisar se existiam possibilidades de melhorar, uma vez que, em diferentes contextos, pode-se ter experiências mais enriquecedoras. Além das informações dadas pelo coordenador do subdepartamento, provenientes do conselho pedagógico, foi ainda discutida a pertinência da possibilidade de substituir o *Fitnessgram* pelo FitEscola, no que concerne aos testes de aptidão física. Ficou assente que, a partir deste ano letivo, se utilizaria o FitEscola, ficando agendado para a próxima reunião a articulação desta decisão, com o 2º ciclo

Surgiu uma segunda reunião antes do início do ano letivo que teve como ponto principal a análise do plano anual de atividades, inserindo as atividades propostas e acrescentando atividades nos dias decididos pelo conselho pedagógico.

Na terceira reunião, foi sinalizado um problema de adesão à participação no desporto na ESRDL, uma vez que não foram feitas alterações na construção dos horários dos alunos, para que fosse possível maior participação dos mesmos (sugestão feita no ano anterior). Esta sinalização de problemática foi um ponto de partida para o projeto de *Investigação-ação*. Desta forma, a reunião foi essencial para o núcleo de estágio que identificou uma problemática para estudar. A identificação dos níveis dos alunos poderia ter sido imprescindível para se compreender como melhorar as aprendizagens e onde trabalhar mais nos diferentes ciclos de aprendizagem, embora só tenham sido analisados os dados obtidos.

As seguintes reuniões ocorreram ambas com o propósito de abordar a avaliação sumativa e fazer um balanço do respetivo período, bem como das avaliações finais e

dúvidas que pudessem surgir nos diferentes contextos, para serem resolvidos em conjunto ou com a concordância da maioria dos professores que pertenceram a este subdepartamento. Na sexta reunião foi ainda realizada a nossa apresentação do seminário “Reflexão sobre o Desporto Escolar no AERDL” sendo esta assistida também por membros do departamento de expressões e da direção. Foi bastante importante para o núcleo de estágio a apresentação dos resultados de estudo, partilhando opiniões do que poderia ser alterado e ter a experiência de guiar um debate entre docentes. Relativamente às avaliações foi, novamente, um momento relevante de partilha de informação e opiniões.

Teria sido interessante se tivessem ocorrido mais reuniões entre este grupo (3º ciclo e ensino secundário), a fim de se partilharem experiências, de se verificar as necessidades dos alunos e definirem estratégias em conjunto para colmatá-las, partilharem documentos entre os professores, como é o caso dos planos da avaliação sumativa (fichas de conhecimentos, ou propostas de trabalho a realizar a alunos com atestado ou com faltas de material, por exemplo), proporcionando assim um trabalho colaborativo constante e uma maior uniformidade no que se refere às questões do planeamento e da própria avaliação. Esta situação poderia ter resolvido algumas dificuldades sentidas que só foram analisadas no final do período, nas reuniões de subdepartamento, promovendo assim menos falhas ao longo do ano e mais trabalho colaborativo entre turmas e ciclos de aprendizagem.

Além destas reuniões, realizou-se outra na EBES, onde estiveram presentes os docentes de EF desta escola, e os professores estagiários desta disciplina, relacionada com as atividades relativas ao projeto, elaborado pelos professores estagiários, e sobre a distribuição de tarefas referentes a essas atividades. Apesar de não terem ocorrido mais reuniões, houve comunicação constante na sala de professores, com o intuito de esclarecer e partilhar eventuais problemas e informações sobre os alunos ou o processo de lecionação, e sobre as atividades anuais a serem realizadas durante o ano letivo. Envolvi-me neste processo de comunicação quando ia assistir a algumas aulas e tinha dúvidas sobre os objetivos de um determinado exercício e, principalmente, quando estava relacionado com a atividade desenvolvida pelo núcleo de estágio. Os processos de comunicação do departamento estão relacionados com as questões estruturais (J. Costa, 2015). A comunicação tem a ver com a dualidade informal/ formal, articulando-se intrinsecamente em que um formato alimenta o outro, desde a ideia à análise dos seus efeitos (J. Costa, 2015). A minha interação foi, maioritariamente, de carácter informal,

devido a ter pouca experiência e fraco conhecimento teórico, no momento, para conseguir interagir. A comunicação informal é um processo duradouro e permitiu-me não só refletir sobre determinados aspetos e solicitar opiniões, mas também discutir as mesmas para que me tornassem mais conhecedora dos diversos assuntos (J. Costa, 2015).

A prática profissional de professores encontra melhoria da qualidade colaborativa profissional para promover continuamente melhores experiências de ensino-aprendizagem da EF (J. Costa, 2015). A maioria dos docentes de EF foram fundamentais no meu processo de formação, uma vez que sendo professores mais experientes, me ajudaram na criação de estratégias para a condução das aulas (como o meu posicionamento em determinadas tarefas, de forma a conseguir visualizar todos os alunos e conseguir dar feedback à distância), a tornar a avaliação mais simples e mais rápida (demonstrando como executavam e o que observar primeiro, por exemplo, excluir primeiro os alunos fáceis de observar em cada estação como os de nível não introdutório e só, posteriormente, analisar os restantes tirando as dúvidas, podendo até mudar logo de estação os discentes já avaliados) e auxiliaram-me na aprendizagem de alguma matéria menos dominada (principalmente desportos coletivos sugerindo alguns exercícios e estratégias de ensino).

O meu colega de estágio foi essencial, principalmente, no planeamento e, à *posteriori*, na reflexão sobre as aulas porque tentamos sempre dar opiniões sobre o que tinha sido realizado e sucedido, mesmo que informalmente, para nos ajudarmos e melhorarmos. No planeamento fizemos, inicialmente, planos com as mesmas matérias para conseguirmos adaptar exercícios e para os objetivos, propostos pelos PNEF e analisados em conjunto, às necessidades dos alunos. Este trabalho entre pares tentou contrariar o individualismo indicado por Roldão (2007) e analisado por diversos autores, promovendo uma aprendizagem cooperativa, promovendo uma maior eficácia do desempenho docente.

A experiência mais regular relativa à experiência do trabalho colaborativo foi entre o núcleo de estágio, muito fomentado pelos orientadores, desde o início do ano letivo. Esta orientação foi essencial em todo o meu desenvolvimento profissional, nas habilidades e estratégias de ensino (Piéron, 1996). Através da observação sistemática, os orientadores estimularam sempre um aperfeiçoamento das minhas habilidades e estratégias de ensino, tal como indica Piéron (1996). Esta observação foi sempre executada desde a fase pré-interativa, planeamento (recordando-me dos pontos

essenciais do planeamento e fazendo-me refletir sobre os mesmos numa sequência lógica, sugerindo alterações nas tarefas propostas quando não se mostravam adequadas ou perceptíveis, facilitando a gestão do tempo, sobretudo inicialmente, na organização do espaço/material à priori aula, e na avaliação planeada e executada aos alunos), à fase interativa, relativamente à gestão de aula (Piéron, 1996). Posteriormente a estas duas fases, foi ainda alvo de supervisão as reflexões feitas de todo o processo sucedido. Esta reflexão foi e é necessária para que, como professora, fique preparada para um trabalho sobre mim, de autorreflexão e de autoanálises (Nóvoa, 2004).

3.6. Aulas de EF

No que toca à leção das aulas de EF na Escola Eugénio dos Santos, está definido um *roulement* de utilização das instalações, contemplando todas as turmas, horários e dias de ocupação. Para este *roulement* estão definidos três espaços principais ginásio A, Pátio Principal (PP) e Pátio Secundário (PS), sendo que os espaços exteriores PP e PS têm direito a um espaço alternativo Ginásio B e Ginásio C, respetivamente. Assim, os professores podem gerir estes espaços como pretenderem e podem ter sempre um plano alternativo para quando o tempo não permite aulas no exterior.

O *roulement* prevê a utilização destes espaços, bem como a rotação efetuada, que ocorre em todas as aulas: cada turma passa pelos três espaços na mesma semana, modificando a cada 45 minutos de espaço (45 minutos num dia e 2×45 noutro dia). Tendo eu experienciado outro tipo de *roulement*, em que os alunos não trocavam de espaço num bloco de 90 minutos, posso dizer que considero mais vantajoso que exista uma troca porque, embora exista uma perda de foco dos alunos nas tarefas (devido à troca de espaço), os alunos adaptam-se rapidamente a rotinas que se tornam mais vantajosas do que apenas fazer uma “pausa” para beber água, que também pode ser contornada, se os alunos trouxerem as suas garrafas de água para o espaço de aula.

Observei que existia uma tendência para utilizar as mesmas matérias no mesmo espaço, nas diferentes escolas, e isto pode dever-se, a inicialmente, existir o planeamento anual e cada professor definir consoante os materiais e capacidades do espaço, e quais as matérias que irá lecionar em cada um numa determinada etapa e unidade de ensino. Compreendi que os exercícios de progressão são os aliados dos professores para a motivação dos alunos, principalmente dos que não gostam tanto de certas matérias, uma vez que através dos exercícios certos para colmatar as dificuldades de cada um se pode promover o sucesso destes. Para mim, o processo de observação,

reavaliação do sucesso nas diferentes tarefas e reajuste do exercício é uma das minhas dificuldades na condução de ensino, por isso considero que a troca de espaços ou de matérias a meio da aula poderá ser vantajoso a nível de motivação do aluno, uma vez que poderei pensar em reajustes mais adequados em casa que, por vezes, não consigo fazer ao longo da aula.

Ao existir apenas aulas de 45 minutos, poderá também ser vantajoso para o professor porque irá tentar que os alunos sejam mais pontuais, façam a montagem e arrumação do material mais rápida e eficazmente, dar instruções breves e aumentar ao máximo o tempo de prática. Na minha opinião, o objetivo é atingido mais facilmente numa aula de 90 minutos, pelo facto de a instrução ser feita de forma mais repartida.

Durante o primeiro período, na AI, questionei-me várias vezes porque é que o subdepartamento de EF organizava o roulement em três blocos de 45 minutos isolados, em vez de um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos. Este parecer também é fundamentado pelos PNEF, uma vez que é recomendado que as aulas de EF devem ser distribuídas em três blocos de 45 minutos separados por semana (Jacinto et al., 2001). Porém, após se estabelecerem as regras e as rotinas com a turma o tempo despendido na transição dos espaços foi menor do que comparado com o tempo despendido na transição dos alunos entre as outras aulas das diferentes disciplinas. Todavia, importa mencionar que estas declarações são apenas referentes à minha experiência ao longo do estágio, uma vez que a minha turma num dos dias da prática de EF saía da disciplina de EF para a aula de Historia, sem intervalo. Esta situação levou alguns alunos a criarem o seu próprio intervalo e a chegarem atrasados à aula de História, mesmo saindo 5 minutos mais cedo da aula de EF, pelo que foi necessário providenciar estratégias para fomentar a chegada dos alunos mais cedo, cooperando com a professora desta disciplina, também diretora de turma.

3.7. Núcleo de estágio

Inicialmente, o núcleo de estágio da EBES era constituído por cinco elementos, duas professoras orientadoras e por três professores estagiários. Posteriormente o nosso núcleo reduziu para dois professores estagiários e houve uma troca de orientador da faculdade. No momento em que estávamos na troca de orientador foi um pouco complicado, uma vez que nos sentíamos perdidos, embora a orientadora da EBES nos ajudasse ao máximo e tivéssemos apoio do coordenador de curso. A supervisão pedagógica é considerada um instrumento decisivo na formação de professores,

nomeadamente dos professores de EF (Metzler, 1990 e Sarmento, 1995). Este procedimento é essencial quer na fase de planeamento, quer na fase interativa da relação pedagógica, e o orientador deve analisar as capacidades e insuficiências de modo a proporcionar informação de retorno adequada e pertinente no sentido de uma melhor eficácia do ensino (Sarmento, 1995). Relativamente à experiência obtida, considero que onde me senti mais lesada foi na justificação e reflexão das decisões tomadas ao longo do planeamento, embora como referido anteriormente a orientadora da escola se disponibilizasse e nos apoiasse no necessário. Na investigação-ação, apesar de termos orientado todo o trabalho para o ano letivo, nesta fase menos positiva acabámos por nos atrasar e optámos por dar mais importância a outras atividades como o projeto de intervenção na escola.

A supervisão surge como informação de retorno, identificando as dificuldades e perspetivas de superação e esclarecendo os métodos e os meios para a evolução da qualidade de ensino e da eficácia docente e, neste sentido, quando voltámos a ter orientador, conseguimos recuperar algumas aprendizagens no sentido de reflexão e voltámos a ter orientação no projeto de investigação ação conseguindo cumprir os prazos novamente estipulados.

Esta mudança de orientador também teve aspetos que considero positivos, tais como: ter contacto com mais ideias e opiniões; novas reflexões sobre diversos aspetos, principalmente relativos às nossas dificuldades; e especialmente depois da observação da nossa intervenção pedagógica. Considero ainda positivo ter a oportunidade de, através de novas reflexões, ter contacto com novas referências bibliográficas sugeridas, desenvolvendo o nosso conhecimento pessoal.

Durante o estágio pedagógico foram realizadas diversas atividades pelo núcleo de estágio, das quais destaco: a observação e análise das aulas dos colegas; a observação e participação das aulas da professora orientadora da EBES; as conferências pós-aulas dos professores estagiários, a realização de autoscopias, o projeto “Espreitar a diferença” e a coadjuvação e interajuda no planeamento, condução e avaliação e reflexão dos momentos de ensino.

A observação e análise das aulas do meu colega, e vice-versa, foi uma tarefa imprescindível no meu processo de formação. Ser observada permitiu que identificasse os meus pontos fortes da intervenção pedagógica e as minhas necessidades de reformulação de estratégias e de formação. Por sua vez, ser estagiária observadora

permitiu-me refletir e analisar sobre as atitudes dos meus colegas na sua intervenção pedagógica, contribuindo assim para uma discussão e análise de possíveis estratégias formativas no processo de formação do professor estagiário.

A observação e participação nas aulas da professora orientadora foram uma oportunidade extra e única ao permitirem-me melhorar os processos de observação, condução, avaliação dos alunos e experienciar aplicar diferentes estratégias, uma vez que a minha turma era reduzida devido a ter alunos com NEE e, por tal, tinha dinâmicas diferentes. As conferências pós-aulas realizavam-se semanalmente e contavam com a presença dos professores estagiários e da professora orientadora da EBES, havendo também ocasiões em que a/o professor(a) orientador(a) da FMH esteve presente. Estes momentos de conferência foram bastante importantes ao possibilitarem a análise das aulas desenvolvidas, quer ao nível da condução e planeamento, quer ao nível das decisões tomadas.

As autoscopias são uma “atividade de análise e reflexão individual, é uma prática que incide sobre determinado assunto ou momento da formação, devendo, incondicionalmente, ser alvo de registo escrito sistematizado, podendo eventualmente recorrer à utilização de meios audiovisuais” (André, 2004, p.17). Normalmente era a partir desta atividade que se realizavam as conferências pós-aula, uma vez que os aspetos inerentes à mesma já se encontravam analisados.

Os professores orientadores foram responsáveis pela observação das aulas, pela análise de todos os documentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e de formação e ainda por ajudarem a refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, aspeto que foi uma mais-valia para a minha aprendizagem, ao contribuir para uma modificação comportamental, dia após dia, ao auxiliarem na identificação de lacunas do meu processo de formação, a sua natureza e, consequentemente, as suas causas.

Entenda-se que supervisão é um processo em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 1987). Segundo ainda estes autores, deduz-se que a supervisão tem de se realizar durante um tempo contínuo, para que se justifique (Alarcão & Tavares, 1987). O principal objetivo da supervisão pedagógica é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, tendo em conta que a maioria das definições se refere como funções do supervisor: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, incentivando-os a aperfeiçoar as suas práticas (Toscano, 2012).

Os professores orientadores tiveram um papel fundamental na orientação e supervisão de todo o processo ensino-aprendizagem, em todas as áreas do estágio, uma vez que a supervisão pedagógica consiste na função de liderança com vista à coordenação e gestão das atividades relacionadas com a aprendizagem. É uma estratégia de formação de professores usada nas diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional e deve ser realizada com o intuito de análise e superação de dificuldades evidenciadas. Para que os benefícios da supervisão pedagógica surtam efeitos tem de haver uma real cooperação entre o supervisor e o(s) supervisionado(s) (Wiles & Bondi, 2000). Para a realização do estágio pedagógico, é impossível dissociar o processo de supervisão do processo formativo. Assim, o acompanhamento feito pelos professores orientadores potenciou a nossa evolução enquanto professores estagiários e é devido ao seu conhecimento, rigor, exigência, disponibilidade e compreensão que evoluímos, dia a dia, e nos tornamos melhores professores, o que se reflete também nas aprendizagens e crescimento dos nossos alunos.

O contacto com os professores orientadores foi um aspeto que marcou a minha intervenção enquanto professora de educação física. Influenciou o modo como, atualmente, me coloco relativamente à disciplina e ao ensino.

Para além do papel fundamental desempenhado pelos professores orientadores, importa ainda referir a importância atribuída ao meu colega estagiário. O facto de termos frequentado instituições distintas na formação inicial, fez com que conseguíssemos reunir um conjunto de experiências e conhecimentos que valorizaram a nossa relação enquanto grupo. Para além disso, temos características bastante diferentes, o que nos permitiu adaptar melhor a determinadas situações e fazer uma distribuição de tarefas mais eficaz, de acordo com as particularidades de cada um. Foi ainda uma mais-valia, ao longo do meu processo de formação, ao estar presente em todos os momentos de lecionação, contribuindo assim para uma melhor formação, através das suas críticas construtivas em qualquer área de intervenção. O trabalho desenvolvido em conjunto com o colega estagiário é sempre muito rico e proporciona muitos momentos de satisfação, uma vez que conseguimos sempre entender-nos, entreadjudarmo-nos de forma a colmatarmos as dificuldades de ambos e a partilharmos as nossas melhores capacidades.

Uma das vantagens do trabalho em conjunto com o outro professor estagiário foi o que me ajudou bastante com os jogos desportivos coletivos, sendo uma das minhas dificuldades; a sua facilidade em procurar referências bibliográficas foi uma mais-valia para o nosso projeto de investigação ação; no projeto “Espreitar a diferença” foi também

vantajoso o meu colega de estágio estar a lecionar aulas extracurriculares a alunos do 1º ciclo, uma vez que assim experienciava os exercícios pensados e conseguimos adaptar o planeamento aos alunos daquela faixa etária e ao objetivo pretendido.

Considero que também o ajudei com matérias como a ginástica onde me sinto mais confortável a lecionar; e pelo facto de já ter experienciado o estágio pedagógico noutra altura, o que nos ajudou bastante no tratamento de dados da investigação-ação feita, relativa ao desporto escolar; já ter desenvolvido uma atividade anteriormente idêntica, noutra escola, ajudou-nos na construção do projeto relativamente às rotações, à formação das equipas entre outras situações relativas à organização e gestão das atividades.

Por passarmos muito tempo juntos tornou-se fácil a cooperação entre nós, o que permitiu que a aprendizagem fosse mais eficaz. Todas as decisões possíveis foram tomadas em conjunto para que decorresse da melhor forma possível todas as ações em qualquer área de intervenção, até mesmo na direção de turma houve uma colaboração e discussão de ideias sobre algumas situações que foram acontecendo. De uma forma geral, considero que, apesar do estágio pedagógico ter sido a primeira experiência de trabalho em conjunto, enquanto grupo de estágio conseguimos organizar-nos e trabalhar como um todo, com o intuito de alcançar objetivos comuns.

Foi sempre com base nas partilhas, orientações, críticas e sugestões que consegui desempenhar, com o melhor sucesso possível, o papel de professora durante todo o estágio, pois o facto de me conduzirem a um processo de autorreflexão em todas as semanas do estágio fez com que todos os dias tentasse modificar os meus comportamentos e atitudes, com o intuito de ser uma melhor profissional.

3.8. Turma

A turma em que lecionei EF ao longo do estágio pedagógico foi uma turma de 9º ano, composta por 21 alunos: 10 elementos do sexo feminino e 11 elementos do sexo masculino. A média de idades rondou os 15 anos, sendo o mínimo 13 e o máximo 16 anos.

Entraram 7 novos alunos novos (4 que vieram de outra escola e os restantes eram repetentes). Teve a particularidade de ser uma turma de ensino articulado, com 3 alunos com NEE. Qualquer um destes alunos é apto a nível motor e, por este motivo, as suas dificuldades não interferiram com as aprendizagens de Educação Física; ainda assim tive

contacto com as suas dificuldades de compreensão e adaptação de tarefas propostas, principalmente a nível de direção de turma.

Foi necessário diferenciar o ensino dos alunos e como existe a noção de que a interação entre os mesmos contribui para o aumento do conhecimento e melhorar as suas habilidades (Barker, Quennerstedt, & Annerstedt, 2015), nas primeiras aulas utilizei a estratégia de organização dos grupos de alunos por ordenação numérica, de forma a conseguir identificá-los mais facilmente. Com o iniciar da AI reformulei a estratégia e agrupei-os de acordo com as suas respostas ao questionário realizado com as preferências sociais. Após a AI, realizei o estudo sociométrico e reformulei os grupos de trabalho, mas rapidamente compreendi que teria de optar por uma nova estratégia e, assim, fiz o planeamento dos grupos de trabalho por níveis de aprendizagem para que os objetivos dentro do grupo fossem idênticos para todos os alunos. Nas matérias coletivas esta estratégia não funcionava, principalmente porque existiam sempre alunos a não realizar a aula. Assim, optei por criar grupos com heterogeneidade de níveis mas homogêneos, ou seja, na formação de quatro grupos de trabalho tentei que houvesse o mesmo número de alunos de cada nível para a matéria desportiva coletiva, realizada na aula. Isto permitiu que cada grupo pudesse ser uma equipa equivalente à da oposição e que esta homogeneidade não se alterasse com a rotação de estações. Esta estratégia permitiu diferenciar a aprendizagem dos alunos, destacando os objetivos para cada nível e para cada aluno nas instruções, intervenções e nas fichas de apoio às estações e garantiu a criação de um clima positivo de aprendizagem para os alunos.

A interação dos alunos é uma das características das aulas de educação física (Barker et al., 2015). Para melhorar a gestão de aula e ainda assegurar o equilíbrio competitivo das equipas e o desenvolvimento de relações de cooperação e entreajuda entre os alunos, planeei grupos de trabalho/equipas alternativas caso alguns alunos faltassem (Siedentop, 1998). Realizei, neste planeamento, decisões sobre o tamanho do grupo, o posicionamento espacial, o momento de demonstração para cada estação e grupo de trabalho e onde deveria intervir mais e em que componentes críticas, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno (Barker et al., 2015). Organizei as estratégias de formação de grupo consoante as reflexões realizadas posteriormente às aulas, conforme as aprendizagens e as reações interpessoais dos alunos (Barker et al., 2015).

O facto de os alunos estarem sempre a faltar obrigou-me a modificar os grupos em quase todas as aulas, para que continuassem a ser homogêneos entre si,

principalmente quando as equipas tinham de dividir-se ou juntar-se nas estações dos jogos desportivos coletivos. Para remediar esta situação optei por pensar, antecipadamente, quem poderia faltar à aula e planejar em casa, pelo menos três reajustes de grupos, o que foi fundamental, embora a orientadora me ajudasse bastante neste ajuste, aconselhando-me, permitindo que a aula fosse mais harmoniosa.

Nos resultados do estudo sociométrico verificou-se que na dimensão social e desportiva houve alunos que nunca foram escolhidos pelos seus colegas (nem como preferência, nem como rejeição), e no caso da dimensão académica esta situação já não acontecia. Os dois primeiros alunos mais rejeitados são os mesmos em todas as dimensões, demonstrando desintegração na turma. Nas preferências, os alunos escolhidos em primeiro lugar foram diferentes em todas as dimensões. Por curiosidade, o segundo lugar foi igual em todas as dimensões, sendo que houve alunos na dimensão académica e desportiva a terem o mesmo número de escolhas. Os resultados do estudo sociométrico foram partilhados em reunião de turma, para que todos os professores pudessem arranjar estratégias para as suas aulas. Nas de EF, inicialmente, tentei que os alunos rejeitados ficassem com colegas com quem se sentissem confortáveis, e, passado algum tempo, fui integrando-os noutros grupos, sensibilizando os colegas para as capacidades e dificuldades de cada um. Tentei ainda promover um trabalho colaborativo, principalmente nos jogos desportivos coletivos, inserindo regras para que todos os membros participassem nas atividades. Além disso, tentei sensibilizar os alunos mais aptos, nas diferentes matérias desportivas coletivas, que facilitassem o trabalho dos colegas menos integrados, menos motivados e menos aptos.

A turma apresentou, maioritariamente, um comportamento passivo, o que prejudicou o clima de aula e provocou comportamentos fora de tarefa (devido aos alunos não executarem o solicitado, nem se importarem com as diferentes consequências propostas para as suas atitudes) o que me levou a testar várias estratégias, na tentativa de colmatar esta dificuldade de motivação.

Foi uma turma que se caracterizou, ao longo do ano letivo, pela imaturidade demonstrada nas aprendizagens, nas diferentes disciplinas. Revelaram alguns problemas de concentração, e de capacidade de trabalho com objetividade, o que levou a que o número de negativas fosse bastante elevado, relativamente às outras turmas (mesmo existindo planos de acompanhamento individual). Os professores realizaram um trabalho muito direcionado, no sentido de desenvolver estas competências nos alunos, com estratégias definidas pelo conselho de turma (CT) e adaptadas à sua disciplina.

O nível dos estudantes foi muito heterogêneo, em todas as matérias, no entanto a maioria da turma apresentou uma boa disponibilidade física, mas pouca motivação e empenho, o que dificultou a interiorização dos seus objetivos pessoais em cada matéria/estação, devido à falta de concentração nas instruções. Utilizei as fichas de estação como auxílio para definir os objetivos propostos para cada aluno em cada matéria e, principalmente, no final de cada período fiz um balanço das suas aprendizagens, esclarecendo dúvidas e definindo com eles as metas que tinham ou não alcançado.

No início do ano foi notória a pouca vontade que alguns alunos demonstraram para cumprir as atividades da aula, com alguns deles a não trazerem equipamento, com alguma frequência. Este sentido de responsabilidade e valorização da disciplina foi um dos objetivos a incrementar na turma, algo que foi conseguido com alguns alunos, mas nunca de uma forma tão positiva que pudéssemos chegar ao final do ano e considerar que houve êxito nesta tentativa.

4. Intervenção Pedagógica

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem divide-se em três âmbitos: o planeamento, a avaliação e a condução do ensino (FMH, 2016). Estes encontram-se articulados entre si, sendo completamente impossível dissociar as práticas pedagógicas realizadas em cada uma delas, uma vez que a ação em cada uma influencia as restantes.

Petrica (2003) verificou no seu estudo que os professores de EF consideram uma boa progressão das atividades quando enquadradas num planeamento adequado. Este é imprescindível no sucesso do ensino, fazendo com que a condução seja a operacionalização do processo e a via que permite a concretização de objetivos propostos (Petrica, 2003).

A relação entre as decisões da fase prévia (planeamento) e da fase interativa (que acontece no decorrer da aula) indica que o empenho cognitivo e motor dos alunos é afetado, não só pelos comportamentos do professor, mas também pelas decisões de planeamento que assumiu anteriormente (Januário, 1992). Por esta razão, a condução de ensino deve ser suportada pelo trabalho do planeamento, embora algumas situações de aprendizagem necessitem de adaptações por se demonstrarem desajustadas, permitindo

que continuem a trabalhar para os seus objetivos (Inácio et al., 2015). O modelo de ensino por etapas foi utilizado ao longo do ano letivo, e foi importante para compreender a relevância do planeamento e a forma como foi realizado.

Utilizei como base as orientações metodológicas apresentadas nos PNEF, que é considerado como um “documento orientador de referência para as práticas individuais e coletivas visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF” (Jacinto et al., 2001, pp. 19). A exequibilidade da aplicação deste documento orientador e, conseqüentemente, do planeamento depende dos recursos disponíveis e da capacidade e da mobilização da área disciplinar da EF (Jacinto et al., 2001).

Segundo o PNEF existem 3 grandes áreas de extensão da Educação Física: as Atividades Físicas (Matérias), as aptidões físicas e os conhecimentos.

O meu ponto forte na lecionação do estágio pedagógico foi incluir todas as áreas da extensão da educação física no planeamento em todas as aulas, e aplicar sempre que possível.

Relativamente à condição física foi proporcionado aos alunos adquirir competências para realizar e atingir os objetivos estipulados para os testes do FitEscola, aplicados no final de cada período letivo, em todas as aulas, diminuindo o tempo de espera para a realização de algumas matérias das atividades físicas.

A área dos conhecimentos foi sempre uma preocupação no planeamento e condução das aulas. Existiu sempre fichas de trabalho (sobre as matérias lecionadas em cada aula e sobre os exercícios e objetivos das mesmas) para os alunos realizarem sem que se repetissem, mesmo que o aluno nunca fizesse aula. Esta foi uma mais-valia para avaliar os alunos com atestado médico. Para além das fichas de aula, em todos os períodos letivos, existiu avaliação dos conhecimentos de todos os alunos. No primeiro período os alunos realizaram um teste diagnóstico, e a respetiva levaram para casa a respetiva correção, sendo que tiveram de passa-la a limpo e realizaram ainda uma ficha com consulta. No segundo período os alunos realizaram um trabalho sobre as suas sequências de ginástica de solo e no terceiro período os alunos realizaram um trabalho de grupo e um individual.

Em todos os testes, fichas de trabalhos, e ao longo do trabalho do terceiro período foi abordado os estilos de vida saudáveis, as capacidades físicas (motoras condicionais e

coordenativas) e o seu desenvolvimento, e os benefícios da atividade física (atividade física e saúde; alimentação saudável).

Para além destes temas integrei os alunos na áreas das atividades físicas elaborando um trabalho sobre as componentes críticas e os erros adjacentes aos elementos gímnicos observando-se a realizar as sequências propostas em filmagens e comparando com as figuras e informação fornecida a cada um sobre os elementos gímnicos que realizou.

Houve um maior foco nas capacidades físicas, nas diferentes dificuldades e objetivos a trabalhar nas atividades físicas e nos estilos de vida saudáveis.

O modelo de planificação por etapas, segundo Rosado (2003), é constituído por uma articulação interdependente de etapas que contribuem para os objetivos anuais definidos no primeiro momento de contacto com os alunos, no momento da AI, realizada nas primeiras semanas de aula (Jacinto et al., 2001).

A planificação por etapas é distribuída, frequentemente, por três etapas ao longo do ano letivo. A AI é a primeira etapa considerada com o propósito de determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano, procedendo simultaneamente à revisão dos resultados obtidos anteriormente (Jacinto et al., 2001).

Esta etapa deve assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas num período de, aproximadamente, quatro a cinco semanas (Jacinto et al., 2001). Neste período o professor deve aperceber-se da forma como os alunos aprendem, como reagem em relação ao progresso previsto para o ano de escolaridade, e das possibilidades de desenvolvimento (Jacinto et al., 2001).

No meu estágio pedagógico cumpri esta etapa em três semanas, sendo que houve uma semana *a priori* para um primeiro contacto. Nesta, o planeamento foi realizado com o intuito de conhecer os alunos e por tal as tarefas tiveram um carácter mais lúdico.

É com o auxílio do AI que os professores iniciam o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de EF, para que cada aluno desenvolva a aprendizagem e competências previstas (Miguel, Fialho, & Fernandes, 2011). Tem ainda um impacto no ajuste dos objetivos de sucesso dos alunos, ajustando ao longo do ano todas as decisões às particularidades do momento (Martins et al., 2014). Foi ainda importante devido à existência de estudantes oriundos de outras escolas e turmas, pelo

que no CT não tinha conhecimento nenhum sobre os mesmos e assim permitiu analisar as suas características sociológicas e realizar a integração dos mesmos na turma.

A calendarização foi realizada de modo a abranger todas as áreas da disciplina de EF, revendo e consolidando aprendizagens, estabelecendo rotinas e construindo o melhor ambiente de aula possível, favorável à aprendizagem dos alunos. Esta organização teve como base o *roulement* estipulado pelo subdepartamento de EF, os objetivos definidos pelo PNEF e pelo PAI do agrupamento para o respetivo ano letivo.

Além da avaliação das atividades físicas (todas as matérias previstas para lecionar ao longo do ano, sendo que na dança foram previstas danças respetivas ao 8º ano anterior), aplicou-se, pela primeira vez, a bateria de testes de aptidão física – FitEscola, uma vez que anteriormente foi utilizada a bateria do *Fitnessgram*. Realizou-se ainda um teste para avaliar os conhecimentos e fichas de trabalho para os alunos com atestado.

Os resultados da AI permitiram planear todo o ano letivo, embora houvesse reajustes de níveis, principalmente na segunda etapa, devido à capacidade de resposta dos alunos às minhas solicitações à minha inexperiência na lecionação e planeamento, e consequentemente, às reflexões realizadas e à definição dos objetivos estipulados no PNEF.

Todas as alterações feitas foram ajustadas após a supervisão dos orientadores. Este processo ajudou imenso a minha progressão da aprendizagem, facilitou a observação dos alunos nas diferenças matérias nas suas avaliações, a distribuição das diferentes matérias disponíveis nas aulas, a utilização de recursos, e a definição de estratégias (para manter a organização da aula favorável à aprendizagem dos alunos). Destaco, principalmente nesta etapa, a manutenção de um ambiente positivo através da criação de rotinas e a formação de grupos de trabalhos, no decorrer das aulas.

O processo de automatização dos alunos nas rotinas organizativas foi uma prioridade no decorrer desta etapa. Segundo Onofre (1996), a criação de hábitos e rotinas de organização nas primeiras sessões do ano letivo, é uma forma de garantir que estes venham a automatizar-se. Muitas das regras já estavam adquiridas, no entanto, só após e ao longo da AI introduzi, consoante as necessidades, mais regras organizativas, também devido à minha inexperiência.

A relação professor-aluno considero que tenha sido positiva, uma vez que consegui, através do diálogo, chegar a cada um dos estudantes, promovendo um

ambiente de aula positivo, embora nem sempre os alunos demonstrarem empenho nas tarefas e concentração ao longo das instruções apesar de terem um comportamento passivo.

Para facilitar a condução de ensino, as estratégias utilizadas nesta etapa passaram pela organização do espaço de aula, pela formação dos grupos de trabalho, planeamento das instruções, estudo das matérias a lecionar e das dificuldades dos alunos.

Sendo um primeiro contato com os estudantes, optei por utilizar os estilos de ensino por “tarefas” e “comando”. Estes estilos de ensino são caracterizados pela reprodução do conhecimento e são planeados para a aquisição de habilidades básicas, reaplicar (exemplos e procedimentos) e manter tradições culturais. Proporcionam ao aluno a operações de tarefas cognitivas como: memória, identificação e classificação de conhecimentos adquiridos (Gozzi & Ruete, 2006).

Relativamente à organização das aulas, procurei que fosse sempre a mesma estrutura: parte inicial, caracterizada por duas fases - aquecimento e a instrução inicial - onde foram transmitidos os conteúdos na área dos conhecimentos e informações relativas ao funcionamento da aula, com demonstração das tarefas. Fiz a chamada nas aulas iniciais, antes do aquecimento, enquanto não estive familiarizada com os alunos. Posteriormente, esse tempo serviu para os alunos conferirem os seus grupos de trabalho e onde iriam iniciar a aula após o aquecimento, devido à maioria das aulas organizar-se por estações.

A parte principal, que se iniciava após a instrução inicial, foi o momento para trabalhar as tarefas relativas às áreas da disciplina de EF (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e, conseqüentemente, o momento para proporcionar maior aprendizagem motora e colmatar as dificuldades dos alunos, procurando alcançar os objetivos estipulados.

O retorno à calma foi caracterizado pela arrumação de material, pelo momento de balanço dos conteúdos abordados e, por vezes, pela execução de alongamentos. Este foi o período onde mais questionei os alunos sobre as suas prestações físicas e comportamentos ao longo da aula. Refletimos, neste momento, sobre os conhecimentos adquiridos e sobre o que iríamos fazer, o que estava a ser feito e as dúvidas existentes, nesta área, ao longo das unidades de ensino e etapas.

Esta organização foi um dos fatores importantíssimos que contribuíram para uma intervenção positiva, prescritiva e coerente com os alunos da turma.

O tipo de instrução que prevaleceu, não só nesta etapa mas também nas restantes, foi a instrução inicial, onde tentei de forma sucinta: explicar o funcionamento da aula, transmitir informações sobre a turma, os conteúdos e sobre as tarefas propostas para cada objetivo e cada matéria, demonstrando. Foi o momento para indicar o que fazer e como fazer. Pretendi esclarecer sobre: o significado e importância do que ia ser solicitado, dos objetivos a alcançar e ainda da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos, determinação dos espaços, equipamentos e tempo de prática (Rink, 1993 cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Relativamente aos objetivos da avaliação inicial, falhei com os alunos por não ter uma conversa com estes sobre os seus objetivos individuais. Optei que conhecessem os seus objetivos e o que esperava deles afixando-os nas suas fichas de estação, nos diferentes grupos de nível. Só mais tarde os integrei na sua avaliação, tentando que cumprissem cada objetivo e registassem as suas aprendizagens (por exemplo, nas matérias de ginástica e patinagem - executando uma sequência com as figuras e elementos gímnicos trabalhadas ao longo da unidade de ensino, para que os avaliasse). Nas aulas de autoavaliação, no final de cada período, expliquei aos alunos a distância a que se encontravam dos diferentes níveis e objetivos que pretendiam alcançar para os níveis a que se propunham.

Este será um aspeto a melhorar no futuro: a integração dos alunos e dos seus encarregados de educação, na avaliação. Talvez consiga, futuramente, integrar os EE através do envio das avaliações detalhadas dos seus educandos (o que atingiram e o que falta atingir para o próximo nível).

Esta etapa, AI, determinou as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias propostas para avaliação no PAI e indicadas também no PNEF (Jacinto et al., 2001). Constituiu a base de todo o trabalho de planeamento e permite projetar os objetivos terminais para cada aluno, em cada matéria (Zabalza, 2000 e Bento, 1987).

O objetivo de análise das aprendizagens adquiridas, nos anos anteriores, foi cumprido. Com os resultados desta análise determinei os níveis de desempenho dos alunos, para as diferentes matérias.

No balanço desta etapa, prognosticou-se os níveis dos alunos e os objetivos a cumprir, defini grupos de trabalho e, posteriormente, realizou-se o plano anual de turma (PAT), incluindo os planos das etapas seguintes e as respetivas unidades de ensino.

No PAT foram definidos os objetivos de cada etapa, para cada grupo de nível nas diferentes matérias, após a recolha da informação da AI. Este documento serviu como orientador para a construção e correção das etapas seguintes.

A definição de objetivos mais simples do que aqueles que estavam definidos nos objetivos terminais promoveu diferenciação de ensino, com a definição de objetivos distintos para os diferentes alunos da turma, em função das suas necessidades.

Para a definição dos objetivos intermédios, a estratégia passou pela estruturação dos objetivos terminais, numa perspetiva de simplificação das aprendizagens, reduzindo o nível de complexidade e dificuldade dos vários objetivos. Para este processo recorri a vários documentos de apoio, nas diferentes matérias estipuladas, para trabalhar ao longo do ano, de modo a simplificar os objetivos definidos para cada matéria. Foi considerado o nível prognosticado para cada aluno, em cada uma das matérias, de modo a diferenciar o planeamento a ser realizado junto de cada um.

A definição dos objetivos no seu todo, intermédios e terminais, realizou-se de forma coerente e com uma lógica de aprendizagem crescente, no sentido de trabalhar competências com um aumento da dificuldade e complexidade, no decurso das várias etapas, com início na etapa de recuperação e aprendizagem e término na etapa de prova global.

O PAT integrou a caracterização dos alunos, dos espaços, e os resultados dos testes diagnósticos e dos testes sociométricos feitos à turma, na AI. Estes tópicos ajudaram na construção de grupos de trabalho nas diferentes matérias para obter um clima positivo em situação de aula.

A definição das etapas e as respetivas características também foram explícitas neste documento, bem como a programação das diferentes etapas de avaliação nas diferentes áreas da educação física.

Foram ainda definidos e propostos, neste documento, os estilos e estratégias de ensino. Estas “correspondem ao conjunto das ações do professor orientadas por um plano de ação onde se organiza a utilização de determinados métodos e meios a fim de concretizar os objetivos propostos” (Rosado, 2003, p. 30). Permitiram definir o tipo de

postura e forma de trabalho junto dos alunos da turma, contribuindo de certa forma para o desenvolvimento de uma relação de respeito e de responsabilidade nas práticas educativas. Centraram-se, principalmente, na minha intervenção enquanto professora nas aulas (na instrução, feedback e organização).

As estratégias estipuladas foram essenciais para produzir um trabalho de qualidade junto dos alunos e, por isso, foram alvo de reestruturações, frequentemente após cada aula e reunião entre núcleo de estágio, ao longo do ano letivo, para garantir uma melhor prestação como professora.

O processo de avaliação para o ano letivo foi uma das preocupações com a formulação do PAT, com o intuito de poder orientar o trabalho produzido pelos alunos, elaborando um registo contínuo e sistemático das suas aprendizagens, realizando a avaliação formativa. Esta organização permitiu a reformulação do trabalho a ser produzido com os estudantes, orientando-os para melhores aprendizagens de acordo com as suas necessidades nas diferentes etapas e unidades de ensino seguintes.

Quanto à avaliação sumativa, esta ficou definida de acordo com os critérios de avaliação da disciplina. Assim, estes fizeram parte da planificação realizada e levou à individualização das aprendizagens de cada aluno, que no decurso do ano permitiu reorientar as competências de cada um, em função das necessidades existentes e das aprendizagens já adquiridas.

Após o planeamento a nível macro ter sido definido, passou a ser importante planear a nível meso e micro, face à necessidade em oferecer as melhores aprendizagens aos alunos, surgindo daí a importância do planeamento das etapas e das unidades de ensino, sempre dependentes da avaliação formativa realizada e da análise das várias características das aprendizagens dos estudantes. Tive como preocupação, na elaboração do planeamento das etapas e unidades de ensino, realizar uma articulação coerente em termos de estrutura e organização dos mesmos. Assim, garantir que a conceção das ideias, das estratégias utilizadas, dos objetivos definidos e de todo o processo de ensino-aprendizagem fosse coerente e permiti uma continuidade e intencionalidade nas várias decisões pedagógicas.

Fazendo uma comparação com a estrutura de planeamento no treino desportivo, a estrutura destas componentes nos diferentes níveis de planeamento para a disciplina de EF seguiram uma linha de pensamento orientada no sentido da especificidade, ou seja, o planeamento a um nível macro (PAT) foi realizado numa perspetiva ampla e geral

para as características da turma, a um nível meso (plano de etapa) com um caráter de maior especificidade para algumas componentes, mas ainda de forma geral para a turma, e a um nível micro (plano de unidade de ensino) muito centrado na especificidade numa perspetiva mais exígua daquilo que era objetivo e necessário ser trabalhado com os alunos da turma.

No planeamento houve sempre um paralelismo com o PNEF, em termos de objetivos na EF. A um nível macro, existem as finalidades da disciplina de EF, a um nível meso os objetivos gerais, e a um nível micro os objetivos específicos e operacionais, que quando atingidos em sentido contrário permitem que todo o processo se torne coerente e integrado na sua globalidade. Por este motivo, as preocupações no planeamento das etapas e respetivas unidades de ensino, estiveram essencialmente na caracterização e justificação das várias decisões pedagógicas tomadas. A articulação das várias matérias das três áreas de extensão da EF, a formação de grupos, as estratégias e estilos de ensino, os objetivos específicos, a diferenciação pedagógica e a avaliação foram algumas destas preocupações, onde caracterizei algumas como prioritárias nas etapas e unidades de ensino consoante as minhas dificuldades em executá-las, como a organização dos grupos de trabalho e a diferenciação.

O PNEF identifica que “ao longo do ano letivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (“aprendizagem concentrada”) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (“aprendizagem distribuída”), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objetivos no final do ano de escolaridade, numa perspetiva de concretização das competências de ciclo” (Jacinto et al., 2001, pp. 21).

Na articulação das várias matérias das três áreas de extensão de EF, as preocupações passaram por conseguir organizar de forma coerente todo este processo, ao longo do ano letivo. Assim, foi importante centrar o trabalho desenvolvido numa perspetiva de evolução constante, permitindo que as várias decisões que contribuíram para o desenvolvimento dos alunos fossem, muitas vezes, orientadas no sentido de querer atingir algo mais difícil, existindo a necessidade de, em cada etapa, serem desenvolvidas mais competências e com uma maior complexidade que na etapa ou etapas anteriores. Por exemplo, tinha um aluno que após a primeira etapa (primeira unidade de ensino) só lhe faltava adquirir um elemento gímico – rolamento à frente de pernas afastadas – para alcançar o nível introdutório, quando este adquiriu esta

aprendizagem, na terceira unidade de ensino, enquadrada na segunda etapa, o seu nível teve de ser reajustado e os seus objetivos foram reajustados, sendo que começou a trabalhar tarefas mais complexas e o desafio seguinte foi executar rolamentos com as pernas estendidas.

Assim, torna-se importante conseguir perceber a evolução dos alunos e conseguir conduzi-los ao sucesso, sendo importante que o professor perceba quando é uma necessidade para toda a turma e quando passa a sê-lo apenas para um conjunto de alunos, para poder reformular a sua ação pedagógica e dar a possibilidade de todos os alunos conseguirem alcançar o sucesso, tendo esta de ser uma preocupação enquanto futura docente.

Uma das decisões relevantes no decurso do ano letivo face aos objetivos pretendidos para cada uma das etapas e aos reajustes feitos consoantes as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas, foi a formação de grupos. Assim, no início da segunda etapa, recuperação e aprendizagem, com o trabalho centrado naquilo que foi o diagnóstico e prognóstico realizados na AI, foram realizados grupos de trabalho com base no contacto com os alunos, no estudo de turma realizado, com o estudo sociométrico e com algumas dinâmicas e rotinas de trabalho desenvolvidas. Desta forma, as questões comportamentais, os interesses e as relações de empatia foram importantes neste processo e, assim, tentei definir os grupos de modo a produzir um trabalho com a maior qualidade possível.

“A formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno (...) deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos. A fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens” (Jacinto et al., 2001, pp.22).

Uma estratégia utilizada na formação de grupos foi a junção do aluno com autismo com um colega que o motivava para a prática de atividade física, ajudando-o. Esta estratégia permitiu a integração deste nas equipas dos jogos desportivos coletivos e a participação nos mesmos. Outra estratégia utilizada foi o diálogo com os alunos com

melhor desempenho, no sentido de ajudarem os seus colegas nas matérias em que apresentavam mais dificuldades. No entanto, a construção de grupos de trabalho foi um aspeto em que senti mais dificuldades ao longo do planeamento e condução de ensino, uma vez que mesmo planeando os grupos, de trabalho por aula e refletindo como reajustar os grupos caso houvesse alunos a faltar ou a não fazer aula, tinha sempre de voltar a fazer ajustes no momento inicial de cada aula.

Na etapa de recuperação e aprendizagem, os grupos formados eram, essencialmente, heterogéneos nos jogos desportivos coletivos, no sentido dos alunos com mais competências auxiliarem os alunos com maiores necessidades, de modo a que estes conseguissem adquirir as competências de base nas várias matérias e, assim, nas etapas seguintes poder desenvolver um trabalho mais sustentado e de maior rigor, com equipas homogéneas. Esta foi uma das estratégias adotadas que esteve muito dependente dos resultados da AI e, ao longo do ano, da avaliação formativa.

O objetivo passou por permitir que trabalhassem com o grupo de alunos que seria mais adequado para determinada matéria em determinado momento do ano. Estes grupos de trabalho foram alterados frequentemente, após cada reflexão de etapa e unidade de ensino, devido às prestações e comportamentos dos alunos, ajustando as equipas de forma a criar o máximo de aprendizagens possíveis num clima de aprendizagem positivo. Sendo que na etapa de recuperação e consolidação, por exemplo, os grupos de trabalho para as matérias desportivas coletivas eram divididos, essencialmente, por sexo e de forma heterogénea, uma vez que se demonstrava ser mais motivador.

Poderia ter decidido a formação de grupos noutra vertente, que permitiria uma maior estabilidade e talvez um trabalho de grupo mais evidente, caso os grupos definidos se tivessem prolongado no tempo e não tivessem sido alterados, o que poderia trazer ganhos ao nível das rotinas e do tempo investido em algumas aulas com aspetos organizacionais da turma. Mas com esta decisão, a promoção de aprendizagens seria minimizada devido às características sociais da turma e, por tal, preferi não optar por esta estratégia.

Quanto às estratégias e estilos de ensino, uma das decisões tomadas para todas as etapas e unidades de ensino passou pela lecionação das aulas numa vertente politemática, sendo que a cada 45 minutos foram, normalmente, lecionadas 3 matérias,

minimizando o número de estações mais no final do ano, para conseguir colmatar as minhas aprendizagens de professora e superar a dificuldade do acompanhamento.

A realização das aulas nesta vertente levou a que em praticamente todas as aulas nas várias etapas, o trabalho por estações fosse uma característica dominante, o que contribuiu para a criação de rotinas de trabalho desde a etapa de AI, sendo uma das decisões que voltaria a repetir com base nos recursos existentes.

Nesta etapa, as minhas maiores dificuldades foram:

- ✓ Na dimensão organização, o meu posicionamento em relação aos alunos, devido à preocupação de conseguir avaliar a matéria que estava planeada, por vezes, virei-me de costas para alguns estudantes, que se encontravam noutra tarefa/matéria. Trabalhei este aspeto ao longo da etapa, com a ajuda das autoscopias e reflexões, em conjunto com o núcleo de estágio, e tendo atenção ao longo das aulas, tendo como prioridade este aspeto também no planeamento. A distribuição do material pelo espaço de aula foi também uma dificuldade que colmatei com a observação das aulas da orientadora e de outros professores da escola.
- ✓ Na dimensão instrução, senti bastantes dificuldades em conciliar a tarefa de observar e registar as capacidades dos alunos com a transmissão sistemática de feedback. Esta dificuldade foi colmatada com a modificação das fichas de observação.
- ✓ Na dimensão relacional, principalmente em tarefas mais sistemáticas, senti algumas dificuldades em garantir o empenho de alguns alunos/grupos. Tentei conversar com estes alunos e motivá-los para a sua avaliação, sendo esta essencial para o resto do ano.
- ✓ O único problema, na dimensão disciplina, foi relativo à minha má colocação, causando pouco empenho e motivação dos alunos, que se sentavam e tentavam “fugir” à tarefa. Esta dificuldade foi-se superando quando melhorava o meu posicionamento.

Na segunda etapa, “Recuperação e aprendizagem”, foram introduzidas as matérias previstas a lecionar ao longo do ano, foram definidos os objetivos dos grupos de trabalho e de cada aluno, por nível de aprendizagem e foram feitos alguns ajustes aos níveis dos alunos diagnosticados anteriormente. Devido aos conhecimentos não terem sido avaliados de forma positiva, na etapa anterior – AI, mudei o tipo de tarefa nesta área e tive em conta, este aspeto nas instruções, reforçando sempre os aspetos que poderiam ser transversais à área dos conhecimentos e das atividades físicas ou aptidões físicas inseridas na aula.

Uma das decisões tomadas desde a etapa de recuperação e aprendizagem passou por, em cada unidade de ensino, na primeira aula realizada num determinado espaço definido pelo *roulement*, realizar uma instrução mais aprofundada sobre os exercícios a realizar para os objetivos de cada um e as rotações definidas para esse espaço. Nessas aulas era ainda explícito o processo de avaliação dos conhecimentos para os alunos que fariam atividade física e para os alunos com atestado. Esta estratégia foi adotada face às particularidades dos alunos, pela sua passividade e pouca interação e atenção.

Em todas as aulas foi feita uma breve revisão do que tinha sido falado na semana anterior, questionando os alunos para que intervissem e prestassem mais atenção às instruções, promovendo-se a memorização, que é um dos processos mais importantes da aprendizagem, uma vez que depende obrigatoriamente da retenção das habilidades aprendidas e que era uma das dificuldades dos alunos desta turma (Melo, Godinho, Mendes, & Barreiros, 2007).

Relativamente aos estilos de ensino, foi predominantemente realizado o estilo de ensino por tarefa, um estilo que para além de ser individual, implica a memorização das situações de aprendizagem por parte dos alunos, e o feedback fornecido é, geralmente, dirigido de forma individual (Mosston & Ashworth, 2008), face às características da turma demonstradas desde cedo, e no caso das danças foi necessário a lecionação com um estilo por comando principalmente nas matérias de ginástica acrobática, dança tradicional e social. Este estilo de ensino de ensino sugere que o papel do professor é tomar todas as decisões, e que o papel do aluno é segui-las (Mosston & Ashworth, 2008).

No decorrer da segunda etapa, a utilização de fichas guião foi implementada. Visto que algumas das rotinas começavam a ficar consolidadas, queria transmitir alguma autonomia e incluir os alunos no processo de avaliação, compreendendo as situações de aprendizagem a realizar para os seus objetivos. Apesar de ajudar sempre na compreensão das mesmas, consegui dedicar mais de tempo para acompanhar os alunos e a fornecer-lhes feedback.

As minhas dificuldades sentidas nesta etapa foram:

- ✓ Na dimensão organização, a gestão do tempo de aula, quer a nível de deslocamentos pelo espaço e estações, que a nível de tempo das trocas de rotações e subrotações. Esta dificuldade provocou pouco feedback em algumas estações, a alguns alunos, e a omissão do trabalho da condição física planeado para garantir as

aprendizagens dos alunos nas atividades físicas. Na terceira etapa, para garantir que esta dificuldade se superava utilizei um relógio com cronómetro que me permitia compreender em que fase da aula me situava e, desta forma, alterar a gestão ou garantir a planeada, se possível.

✓ Na dimensão instrução, fechar os ciclos de feedback e fornecer os feedbacks adequados às dificuldades dos alunos, principalmente à distância, tendo-me focado muito nos grupos de alunos que estava a observar. Esta minha dificuldade levou a que, na etapa seguinte, o meu deslocamento, pelo espaço de aula, fosse planeado para garantir que todos recebiam informação sobre as suas prestações.

✓ Na dimensão relacional, não tive dificuldades na relação aluno-professor. Os poucos conflitos que poderão existir (embora nunca prejudiquem o funcionamento da aula) prevaleceram na relação aluno-aluno, por este motivo o planeamento da formação de grupos foi uma prioridade na etapa seguinte, consoante as matérias e para terem oportunidade de aprender a respeitar-se e entreajudar-se.

✓ Na dimensão disciplina, a única dificuldade, foi garantir o cumprimento das tarefas dos conhecimentos, que levavam para casa e do cumprimento das tarefas propostas ao aluno com atestado médico. Para conseguir que os alunos fossem avaliados, apesar de avisar em todas as aulas, fiz um teste escrito no final do período e privilegiei os alunos que fizeram as tarefas atempadamente e permiti que os restantes entregassem após a data estipulada.

Relativamente às prioridades de formação de professora, consegui cumprir:

- ✓ Cumprir a diminuição do tempo de formação de grupos;
- ✓ Criar instrumentos de observação das aprendizagens para posterior reflexão;
- ✓ Criar fichas de registo para que os alunos participassem na sua avaliação, embora com muito pouco sucesso, porque como os alunos demoravam no preenchimento das fichas acabei por só utilizá-las com os alunos que não faziam aula;
- ✓ Utilizar a demonstração para os objetivos de aula, sendo que na primeira aula de cada unidade de ensino, a instrução era sempre mais complexa;
- ✓ Corrigir e refletir, sempre que necessário, no balanço da aula a importância da arrumação correta do material;

Não cumpri, nesta etapa, como prioridade de professora, a observação de alunos prioritários como tinha estipulado nesta etapa.

Na etapa de seguinte, “Aprendizagem e Desenvolvimento”, tentei implementar a leção da ginástica de solo utilizando o estilo de ensino por autoavaliação, de modo a que os alunos regulassem as suas aprendizagens, uma vez que este é um estilo de ensino onde os alunos trabalham de forma independente e confrontam o seu desempenho com os critérios elaborados pelo professor, relativamente às matérias e objetivos definidos (Mosston & Ashworth, 2008). Não tive sucesso neste processo devido à pouca motivação por parte dos alunos para este objetivo, devido à demora no preenchimento das fichas de autoavaliação e ao pouco tempo que tinha para executar as rotações das estações, uma vez que a gestão temporal era uma das minhas dificuldades por demorar no acompanhamento dos alunos. Ao longo desta etapa, “Aprendizagem e desenvolvimento”, foram ajustados os níveis e os objetivos de cada aluno, consoante as suas prestações.

Nesta etapa, terceira, houve claramente uma preocupação de permitir maior autonomia aos alunos, mas foi necessário continuar com a aplicação do estilo de ensino por tarefa com as preocupações nas aprendizagens dos alunos, centradas nas suas necessidades. Tornou-se numa decisão difícil mas que foi assumida para promover aprendizagens orientadas para o sucesso dos estudantes.

Existindo vários alunos com necessidades em certas competências de determinadas matérias, a preocupação esteve, essencialmente, no acompanhamento destes e no desenvolvimento dessas competências para alcançar o sucesso, possibilitando maior autonomia de aprendizagem aos alunos com as competências adquiridas nas outras matérias. Tentei que os conhecimentos obtidos ao longo do ano letivo fossem consolidados.

A diferenciação pedagógica acabou por ser uma das grandes preocupações ao longo do ano letivo, em todas as etapas seguintes à AI, numa perspetiva de procurar que os alunos conseguissem colmatar as suas dificuldades e produzir um trabalho de qualidade. Todas as etapas basearam-se nos prognósticos realizados, tanto numa fase inicial como na reformulação realizada antes da terceira etapa, realizados para cada um dos alunos em cada uma das matérias. Houve alguns alunos a trabalhar situações diferenciadas dos restantes colegas da turma, com o mesmo tempo de aprendizagem que os colegas sem diferenciação evidente. Por exemplo: na matéria de *badminton* havia um grupo de alunos que estava apenas a trabalhar na pega da raqueta, e na técnica do *clear* e do *lob* trabalhando em oposição e em cooperação consoante os alunos, enquanto, um grupo de 4 alunos estava a trabalhar a execução do serviço curto e

comprido e a execução da técnica *amorti* (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento, de forma a colocar o volante junto à rede, trabalhando em oposição.

A intenção desta etapa foi garantir que os alunos trabalhassem de forma objetiva e centrada nas necessidades ainda existentes. Para tal, definiu-se claramente uma distinção do trabalho a ser realizado, dando mais tempo aos alunos nos objetivos onde ainda tinham dificuldades, e orientando esse trabalho para determinados critérios que faltavam ser atingidos. Por exemplo, no *badminton* existiam alunos com dificuldades na pega ou na necessidade em avançar a perna do lado da raqueta em cada batimento, assim o feedback e a instrução era centrado nestes aspetos até que fossem cumpridos. Estes prevaleciam nesta estação mais tempo, enquanto os alunos com mais necessidades na ginástica de solo ou na ginástica de aparelhos (minitrampolim) prevaleciam nestas matérias para colmatar igualmente as suas dificuldades, mesmo após as rotações dos espaços.

Este foi um aspeto conseguido, devido à turma ser reduzida e a, muitas vezes, faltarem alunos à prática de atividade física, criando o desequilíbrio numérico entre grupos de trabalho, possibilitando a troca de elementos em diferentes estações e momentos.

A diferenciação foi definida face à recolha de informações realizada nas etapas e unidades de ensino anteriores e prognóstico a ser atingido, permitindo identificar claramente as componentes críticas das várias matérias em que os alunos ainda tinham dificuldades, de forma objetiva e específica, permitindo um trabalho de maior rigor e qualidade junto dos estudantes, tendo esta de ser uma preocupação de qualquer professora de EF.

Caso se pretenda que os alunos atinjam o sucesso, estes deverão ter uma aprendizagem tão global quanto possível e tão específica quanto necessária (Jacinto et al., 2001). De acordo com o que é afirmado no PNEF:

“Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário. Entende-se por atividade "global" a organização da prática do aluno segundo as características da atividade referente - jogo, concurso, etc.. Por atividade "analítica" entende-se a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos críticos (parciais) das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas, em

situações simplificadas ou fracionadas da atividade referente” (Jacinto et al., 2001 pp. 23).

A definição concreta de uma diferenciação de aprendizagens leva, obrigatoriamente, a ter preocupações com as informações dirigidas aos alunos, tanto em termos prévios à atividade, como no decurso e pós atividade propriamente dita. Surge, assim, a necessidade de especificar as diversas formas de transmissão da informação, tendo sempre a preocupação em garantir as três variáveis predominantes na instrução, a capacidade de atenção, as estratégias de desempenho motor, e as pistas verbais (Godinho, Mendes, Melo, & Barreiros, 2007 e Inácio et al., 2015). Uma das minhas dificuldades na condução de ensino foi conciliar a diferenciação pedagógica a vários níveis, como nas situações de aprendizagem, na diferenciação da instrução e do feedback fornecido. Tentei inserir estes aspetos no planeamento, de modo a ajudar-me nos diferentes momentos da aula, mas mesmo assim tive dificuldades em seguir o planeado, devido ao que ia analisando e ao meu posicionamento na aula.

As minhas dificuldades sentidas nesta etapa foram:

- ✓ Na dimensão organização, a nível de deslocamentos pelo espaço, estações e no acompanhamento das aprendizagens, onde na quarta unidade de ensino criei um planeamento com prioridades de observação;
- ✓ Na dimensão instrução, fechar os ciclos de feedback e “varrer” todos os alunos de cada estação. Colmatando esta dificuldade a partir do planeamento da quarta unidade de ensino;
- ✓ A nível relacional, os poucos conflitos que existiram foi na relação aluno-matéria, uma vez que alguns alunos apresentavam pouca motivação para a prática;
- ✓ Na dimensão disciplina, a minha dificuldade foi o cumprimento das tarefas dos alunos que não faziam a aula, sendo colmatado com a alteração do tipo destas tarefas.

Relativamente às prioridades de professora, na dimensão organização, diminuí o tempo de formação de grupos como planeado, criei instrumentos de observação dos alunos e consegui obter registos em todas as aulas, diferenciando as aprendizagens adquiridas por cada aluno e nas diferentes matérias. Não consolidei as estratégias de trabalho em grupo como planeado, devido aos grupos de trabalho terem de ser ajustados todas as aulas. Integrei os alunos na avaliação através das fichas de estação, que tiveram nas diferentes estações.

Na dimensão instrução tinha como prioridade realizar a demonstração para os objetivos de aula, de forma rápida e eficaz com alunos, cumprindo este objetivo.

Na dimensão relacional, criei estratégias para que os alunos tivessem uma boa relação aluno-matéria e aluno-aluno, concretizando este objetivo. No entanto, surgiu um problema com a relação aluno-matéria em algumas atividades físicas desenvolvidas ao longo da etapa, tendo como prioridade, futuramente, planejar para objetivos mais motivadores e estar mais presente no acompanhamento das aprendizagens.

Na quarta etapa, “Desenvolvimento e consolidação”, caracterizou-se pelo desenvolvimento de competências mais complexas que nas etapas anteriores mas a minha prioridade foi, novamente, acompanhar os alunos com mais dificuldades e a consolidação das aprendizagens adquiridas.

Na dimensão organização, tentei criar instrumentos de observação dos alunos, para posterior reflexão, mas não falei com os estudantes sobre estes registos e poderei melhorar ainda este aspeto se informá-los e explicar-lhes o que irei avaliar. Não consegui criar momentos de aprendizagem, em grupo, por heteroavaliação, exceto no lançamento do peso, quando um aluno se lesionou e não fez aula. Posso melhorar a minha prestação, futuramente, se utilizar os registos do aluno para, no balanço final da aula, falar sobre o que avaliou com todos os alunos. Este aspeto poderá ser garantido se, no final da aula, discutir sobre o que foi analisado nessa aula com os alunos e, em conjunto, refletir com eles o que foi dito na instrução e fazer uma ligação com as mesmas componentes críticas e explicar o que está ou não correto na análise realizada pelo aluno (guiada por uma ficha com indicações das componentes críticas a realizar nas diferentes tarefas).

Relativamente à dimensão instrução, planeei que a instrução inicial deveria ser realizada sempre com questionamento e com demonstração, sendo que esta última deve incidir sobre os objetivos da unidade de ensino e ir de encontro com as aprendizagens e dificuldades dos alunos, e realmente senti que quando não utilizei a instrução e demonstração, os alunos não executavam a tarefa como anteriormente e até cometiam erros já colmatados, demonstrando a importância do reforço do conteúdo das instruções iniciais.

Nesta etapa, na dimensão relacional, consegui que os alunos criassem uma melhor relação aluno-matéria e também a minha organização e gestão do material (por exemplo:

com as marcações dos campos, e na arrumação e ajuste dos colchões de apoio no salto em altura, entre outros).

Na dimensão disciplina, para evitar que os alunos se sentassem, afastei os bancos suecos da parede, junto à estação do salto em altura no ginásio C, e tapei os parapeitos das janelas do ginásio A.

As minhas dificuldades nesta etapa foram:

✓ Na dimensão organização, a gestão temporal de algumas aulas, utilizando como estratégia a rotação entre condição física e salto em altura, no ginásio A e apenas executando uma dança no ginásio C para colmatar esta dificuldade; o controlo dos alunos à distância e a observação dos alunos no PP, utilizando como estratégia alterar o meu posicionamento; o ajustamento de grupos de trabalho e de demonstração, devido aos alunos não executarem aula prática ou faltarem, planeando antecipadamente várias possibilidades de grupos, prevendo a ausência dos alunos com mais faltas frequentes. Tentei responsabilizar os estudantes e conversar com estes sobre as suas faltas, mas não teve qualquer resultado positivo. O facto de alguns alunos não serem pontuais revelou-se uma dificuldade, pois impossibilitou que todos os estudantes conseguissem executar as tarefas propostas, sem ter de repetir a instrução inicial;

✓ Na dimensão instrução, tive dificuldades em adequar as componentes críticas às dificuldades de cada aluno devido a ter estudantes de diferentes níveis de aprendizagem. Utilizei como estratégia indicar, na demonstração, as componentes críticas mais simples e apenas para alguns alunos, consoante as suas capacidades, indicar componentes críticas mais complexas;

✓ Na dimensão relacional e disciplina, continuei a ter dificuldades em motivar os alunos para as tarefas propostas e, consequentemente, de empenho nas tarefas.

Na última etapa, “Prova global”, realizou-se uma reavaliação de todos os conhecimentos, atividades físicas e foram feitos alguns ajustes na aquisição de competências na área da aptidão física.

Quanto às decisões relativas à avaliação, existiu um conjunto de procedimentos que permitiu produzir um processo de avaliação coerente nas várias etapas e unidades de ensino, utilizando grelhas de registo de avaliação formativa para todas as matérias de cada unidade de ensino. Este procedimento permitiu registar sistematicamente o desempenho dos alunos nas várias matérias, tendo em conta os vários objetivos trabalhados. Além deste registo da minha parte, uma das decisões tomadas para esta

etapa passou por ambos os observadores da aula, pertencentes ao núcleo de estágio, registarem as aprendizagens dos alunos para posteriormente discutirmos em reunião, as diferenças observadas.

Foi ainda executado a observação de pares, sendo que, por vezes, principalmente na primeira etapa os alunos que não faziam aula faziam também um registo das aprendizagens dos seus colegas, com o intuito de perceberem o trabalho produzido e o caminho a ser traçado para o ano seguinte. Nesta tarefa, tive como objetivo que os alunos comesçassem a identificar as competências onde tinham de trabalhar de uma forma mais evidente.

Na realização da avaliação sumativa, realizada em todos os períodos letivos, houve necessidade de enquadrar as informações obtidas nas várias etapas aos critérios de avaliação e traduzir essas informações numa classificação quantitativa, tendo sempre a preocupação de permitir aos alunos a realização da sua autoavaliação baseada nos critérios de avaliação, dando a possibilidade de estes perceberem o processo de avaliação e conseguirem claramente perceber o trabalho produzido ao longo do ano letivo, bem como a representação do seu desempenho numa classificação.

É, de todo importante, que o professor consiga fazer perceber que os alunos pertencem ao processo de avaliação e que devem compreendê-lo, para que as suas perceções sejam o mais objetivas possível, daí ser relevante a realização da autoavaliação com um enquadramento dos critérios de avaliação.

Em suma, pude intervir em mais de três etapas com o conteúdo necessário proposto pelo PNEF (Jacinto et al., 2001): Avaliação Inicial; Recuperação e Aprendizagem; Aprendizagem e Desenvolvimento; Desenvolvimento e Consolidação; e Prova Global.

4.1. Alunos para sempre

O clima relacional acabou por ser uma das preocupações durante todo o ano letivo, pois este situa-se claramente em três vertentes distintas: na relação aluno/aluno, na relação aluno/professor, e na relação aluno/matéria. Daí ter sido importante perceber o tipo de abordagem a ter com a turma, numa perspetiva de conseguir cativar os alunos nas suas aprendizagens.

Na relação aluno/professor as maiores dificuldades foram no início do ano. Estas passaram pelo desconhecimento da turma, na relação dos alunos entre si e destes com

as tarefas de aprendizagem, mas foi ultrapassado, com o passar do tempo, pelo contacto sistemático com os estudantes.

Para garantir o respeito e, consequentemente, um clima de aprendizagem positivo, a relação estabelecida com os alunos é dos aspetos mais importantes que um professor terá que ter em conta. Este respeito irá conquistar a confiança dos alunos de modo a poder ajudá-los não só nas aulas mas no seu dia-a-dia, mas também como membro do CT e, consequentemente, como coadjuvante da diretora de turma. Esta foi uma das minhas principais preocupações durante o processo de estágio. Permitiu conseguir chegar a todos de forma significativa e conseguir mudar algo nas suas vidas escolares.

Uma das estratégias utilizadas para uma melhoria da intervenção com os alunos da turma e para o estabelecimento de uma relação de confiança esteve muito assente no contacto com os estudantes fora do contexto de aula, nomeadamente os intervalos antes da aula de educação física ou quando percebia que estavam com algum conflito, o que permitiu abordar os alunos com um carácter mais informal e, assim, conhecê-los mais aprofundadamente. Esta estratégia foi útil para a comunicação e abordagem com os vários alunos, em contexto de aula, para poder motivá-los. Não obstante, foi necessário, por momentos, assumir uma postura mais assertiva, para que estes interiorizassem aquilo que era necessário seguir e atingir para manter o caminho do sucesso.

Através da relação com os alunos, tentei que o trabalho produzido, em contexto de aula, fosse também centrado nas decisões interativas, procurando que todo o processo de planeamento e avaliação realizados fossem o máximo coerentes e permitissem que a lecionação fosse conseguida com a melhor qualidade possível. Existe um conjunto de fatores que foram importantes na relação estabelecida com os alunos no decurso do ano letivo: a postura, o clima relacional, a disciplina, o feedback, e a comunicação. Foi nestes fatores que tive algum foco de atenção para permitir desenvolver um trabalho de forma objetiva e intencional junto dos alunos, contribuindo para a minha evolução na relação com os mesmos.

Em algumas aulas o número de alunos presentes diferia daquele que estava contemplado no planeamento realizado, o que levava rapidamente a realizar reajustes nos grupos definidos para que as situações de aprendizagem continuassem adequadas às características dos estudantes. Esta postura foi fundamental no modo de encarar os desafios do dia-a-dia, permitindo uma procura de estratégias e soluções para ultrapassar

as adversidades, tais como a planeamento de vários grupos de trabalho prevendo a falta de alunos à aula. Esta postura levou a que percebessem que existia um compromisso da minha parte com eles e que independentemente da situação estaria disponível para auxiliá-los no percurso escolar. Terá que ser uma preocupação constante enquanto profissional, uma vez que a capacidade de dar uma resposta adequada às adversidades será sempre uma mais-valia que irá contribuir para ser o mais competente e profissional possível, promovendo uma boa relação aluno-professor.

No contacto com a turma, numa fase inicial, situaram-se algumas dificuldades face à existência de alguns alunos com pouca orientação para os objetivos e tarefas de aula. Perante esta característica dos estudantes, tentei realizar um acompanhamento mais próximo dos mesmos, reforçando os aspetos bem conseguidos e relembrando nas instruções e sempre que via incorreções frequentes para que melhorassem, procurei estabelecer uma relação positiva e, ao mesmo tempo, uma maior motivação para a aprendizagem e desenvolvimento na disciplina. Desta forma, tentei promover uma boa relação aluno-matéria. Numa fase inicial do ano, as preocupações eram ainda orientadas para a compreensão da abordagem dos alunos para com as situações de aprendizagem propostas. E, por tal, as instruções eram mais longas e existia demonstração da minha parte para compreensão das tarefas, motivando os alunos para as matérias e exercícios propostos.

A relação entre alunos caracterizou-se como um fator condicionante na realização de um trabalho de qualidade, pois a predisposição para a disciplina não era elevada na maioria dos alunos e com conflitos sociais entre estes, o trabalho proposto inviabilizava um ensino de qualidade em muitas situações. Houve uma reflexão, da minha parte e com ajuda do núcleo de estágio, sobre a abordagem de contacto com estes alunos e principalmente orientada para as decisões de planeamento das aulas. Assim, os grupos de trabalho eram muitas vezes orientados, para além das competências dos alunos nas diferentes matérias, no sentido de minimizar os conflitos existentes na turma a nível social.

4.2. Aspetos críticos na aprendizagem dos alunos

4.2.1. Organização/ Regras

Como o professor é considerado o organizador da aula e o principal responsável pela prevenção da indisciplina, através da ação educativa (Renca, 2008), o

estabelecimento de regras de funcionamento passou por um processo de partilha com os alunos, para que estas fossem assumidas por estes, apesar de algumas regras estabelecidas irem ao encontro das regras estipuladas para a disciplina de EF definidas no grupo de EF. Uma vez que as aulas lecionadas ocorriam em espaços diferentes das restantes, e mesmo que num bloco de 90 minutos existisse uma troca de espaços, uma das regras estipuladas desde o início passou por os alunos terem 5 minutos de tolerância depois do toque para chegar à aula, e esta terminaria sempre ao toque, de modo a potenciar o tempo de aula, apesar de ter que existir alguma tolerância ao longo do ano por, muitas vezes, os alunos saírem depois do toque da aula anterior e assim condicionaram mais o tempo disponível para a aula, levando a melhorar a capacidade de adaptação às circunstâncias do decurso das aulas, nomeadamente na gestão do tempo.

4.2.2. Motivação/ Concentração

A falta de concentração por parte dos alunos levou, frequentemente, a que fosse necessário repetir os momentos de instrução, e reforçar a informação ao longo dos momentos de aprendizagem, levando a uma preocupação acentuada com a atenção às informações por parte dos estudantes, principalmente no início do ano.

Sempre que possível, desenvolvi com a turma o trabalho por estações para garantir um trabalho mais focado nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências nas 3 áreas de extensão, mas o facto de trabalharem com pouca orientação para objetivos foi o fator que me fez modificar as aulas e pensar em vários planeamentos para cada uma, consoante os alunos que faziam a aula, e as suas prestações, mais precisamente na quarta e quinta etapa.

4.2.3. Acompanhamento/Feedback

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos constituiu-se sempre como a prioridade na relação estabelecida, sendo importantíssimo o seu acompanhamento, surgindo a necessidade de procurar as melhores estratégias de intervenção para com a turma. Embora este fosse uma das minhas maiores dificuldades, tentei que o acompanhamento fosse a principal valência promotora de aprendizagens nos estudantes durante todo o ano letivo. Tive uma maior preocupação com alguns alunos, em particular em diferentes momentos do ano, consoante as matérias lecionadas e face às suas necessidades, para atingir o sucesso na disciplina de EF.

O feedback é a ferramenta de maior utilidade na promoção de aprendizagens nos alunos, e permite “após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno...receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação” (Rosado & Mesquita, 2009). Por este motivo, esforcei-me ao máximo para conseguir melhorar as minhas intervenções.

O processo de aquisição de rotinas de trabalho e de produtividade nas aprendizagens influenciou o acompanhamento dado, nomeadamente no feedback fornecido, que numa fase inicial foi muito centrado em questões organizacionais. Numa fase inicial, o meu foco de atenção centrou-se em poucos alunos e com a preocupação em corrigir aspetos identificados como críticos à primeira vista, mas com o decorrer do ano e com a necessidade de melhorar a intervenção junto dos alunos, a minha interação revelou-se com mais dificuldades sendo mais complicado: o aumento da frequência, a qualidade da informação, a utilização de feedback à distância para conseguir controlar praticamente toda a turma ao mesmo tempo, e a capacidade de fechar ciclos de feedback para a promoção de aprendizagens significativas nos estudantes.

O caráter misto das intervenções com os alunos permite que estes consigam receber as informações de diferentes formas e por canais de informação diferentes, permitindo assim resolver possíveis insuficiências de compreensão que a utilização apenas de uma única forma de emissão pode causar (Rosado & Mesquita, 2009).

Por este motivo e pela diferenciação pedagógica, após a fase inicial, incuti mais tipos de feedback para acompanhar os alunos, permitindo-me explorar, segundo Gaspar (2014), o feedback:

- ✓ Avaliativo, utilizado quando se reage à prestação do aluno, através de um juízo de valor, podendo ser: positivo (exemplo: “Boa, Muito bem!”) ou Negativo (exemplo: “Está mal, não é assim que se faz!”);

- ✓ Descritivo, utilizado quando se comunica ao aluno a forma como executou a tarefa, podendo ou não identificar erros cometidos. Este poderá ser simples, quando o professor descreve a execução da tarefa (por exemplo: “Não fizeste o lançamento corretamente!”) ou explicativo, quando o professor além de descrever a execução do aluno na tarefa explica o porquê de uma boa ou má execução (como por exemplo: “Não executaste corretamente o lançamento porque, para o fazeres, tens de colocar o peso de estar junto ao pescoço.”);

✓ Prescritivo, quando o aluno é informado de como deverá realizar a próxima tarefa, podendo justificar ou não a sua prescrição. Este tipo de feedback poderá ser simples (quando são referidos os critérios de execução a respeitar, ou os erros a não cometer, sem justificar a informação, por exemplo: “Não faças a chamada do aparelho tão perto.”) ou justificativo (quando se refere os critérios de execução a respeitar, assim como os erros a não cometer, justificando as propostas. Exemplo: “Deves saltar mais longe do minitrampolim para conseguires saltar mais alto.”)

✓ Interrogativo, quando se questiona o aluno sobre determinado momento ou tarefa (Exemplo: “No carrinho, na patinagem, os joelhos devem estar juntos ou afastados?”).

✓ Afetivo, reagindo à prestação do aluno, relativamente à sua disposição para a prática. Este tipo de feedback poderá ser positivo (quando se encoraja e elogia o aluno. Exemplo: Gostei muito quando passaste a bola ao teu colega.) ou negativo (Quando se manifesta insatisfação relativamente à prática do aluno. Como: “Não gostei da tua atitude, quando a tua colega não marcou golo.”).

Os feedbacks podem ser fornecidos de diversas formas (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990), também experimentadas:

✓ Auditiva, quando o professor se manifesta oralmente, por exemplo nas instruções e prescrições dos exercícios;

✓ Visual, quando o professor se manifesta através de gestos, não-verbal, tal como a demonstração, principalmente utilizada por mim, através do feedback prescritivo;

✓ Quinestésico, quando o professor se manifesta à prestação do aluno sob manipulação corporal do mesmo, utilizada muitas vezes na ginástica;

✓ Mista, incluindo pelo menos duas das formas citadas acima.

O feedback constitui-se como uma ferramenta fundamental entre a última e a seguinte ação de cada aluno. Como exemplo enalteço, na ginástica de solo, que o simples facto de fornecer um feedback visual ou quinestésico era fundamental para os alunos perceberem os aspetos críticos de desempenho e conseguirem alcançar as situações propostas.

4.3. Aprendizagem com o contexto

A minha intervenção esteve orientada para a aprendizagem a partir da experiência. Além das várias decisões pedagógicas e da relação estabelecida com os

alunos, existiram ainda atividades, contempladas no processo de estágio, que foram fundamentais para a aquisição de variadas competências.

A semana como professora a tempo inteiro, a experiência de leção a turmas do 1º ciclo, o DE, as várias observações de aulas, as reflexões sobre a minha intervenção, e a atividade realizada (no projeto de intervenção na escola) “Espreitar a diferença” são algumas das experiências enriquecedoras do meu processo de estágio.

4.3.1. Professora a tempo inteiro

A experiência como professora a tempo inteiro permitiu perceber a dificuldade de uma docente no dia-a-dia com o número elevado de alunos que tem de conhecer não só saber os nomes mas as aprendizagens, e dificuldades de cada um de forma a adaptar, individualizar os conhecimentos em aula para cada aluno e diferenciar o planeamento consoante as necessidades dos estudantes e dos grupos de trabalho, mas também gerir os diversos conflitos que deve gerir relativos às relações entre alunos e motivações dos mesmos para realizar os exercícios propostos e, acima de tudo, o elevado empenho que se deve ter para conseguir produzir um ensino de qualidade.

Ao contrário do que se referem alguns professores na literatura, (Costa & Nascimento, 2009), penso que seja possível conciliar um ensino de qualidade com a investigação, reflexão e o questionamento sobre as nossas práticas. Aliás, considero este processo essencial para o ensino de qualidade. Penso que um aluno não poderá adquirir aprendizagens e alcançar os objetivos propostos sem que exista: realização da pesquisa da própria prática pedagógica, e assim se possa refletir sobre como agir, em que exercícios proporcionar, que tipo de feedback e o que indicar nestes; sem existir a missão de educar com objetivos de proporcionar o maior número de aprendizagens possíveis em todos os alunos, individualizando o trabalho; sem se estar aberto a mudanças que vão de encontro com as metas pessoais a curto e longo prazo; trocar experiências com os pares e trabalhar em grupo, para poder existir mais coerência no trabalho proporcionado e para que surjam mais ideias para se alcançar os objetivos dos alunos; e principalmente, planear de forma adequada (Costa & Nascimento, 2009).

Antes de entrar em contacto com os alunos fui observá-los, nas aulas de EF, falei com os seus professores e informei-me sobre o que estavam a lecionar. Esta experiência foi muito gratificante devido a ter contacto com praticamente toda a comunidade escolar, permitindo conhecer o nível dos alunos, em cada ano de escolaridade. Assim, fiquei com uma noção do tipo de competências que os alunos possuem verticalmente, do 2º ao 3º

ciclo, sendo muito positivo para perceber a linha de aprendizagens a que são expostos, notando-se claras diferenças no trabalho produzido pelos professores, ao nível das rotinas de trabalho. Tenho como exemplo, para esta experiência, a patinagem: os alunos do 2º ciclo tinham, quase todos, de ser calçados ou de ter muito mais tempo para calçar os patins que no 3º ciclo. Após serem ensinados sobre os procedimentos de segurança e de como colocar o calçado, adequadamente, todos os alunos calçavam rapidamente os patins e trocavam-nos para trabalhar em estações, em que uma era a patinagem. Enquanto os alunos do 2º ciclo, quase sempre necessitavam que fosse uma aula monotemática para a patinagem (45 minutos, pelo menos).

Este aspeto deve, e apresentou ser, uma preocupação por parte do grupo de EF, no sentido de uniformizar as práticas letivas e, conseqüentemente, um trabalho sustentado e coerente nos vários níveis de escolaridade.

Considero, através desta experiência, que é importante o estabelecimento de metodologias de trabalho entre professores, no sentido de uniformizar as práticas de lecionação na escola, e para que todos os alunos passem por experiências de aprendizagem semelhantes. Permitir o desenvolvimento de competências a todos os níveis de forma idêntica garante que no futuro os vários alunos, independentemente do professor, saibam o tipo de trabalho, a nível de rotinas e organizacional, que devem produzir nas aulas e a postura que devem assumir no contexto das mesmas.

4.3.2. Experiência de lecionação a turmas do 1º ciclo

O contacto com os alunos do 1º ciclo e com as suas aprendizagens na expressão físico-motora foi essencial para a aquisição de competências na adaptação da comunicação, das estratégias de ensino e contribuiu para acrescentar à experiência transversal de aprendizagens em ambos os ciclos de aprendizagem (do 1º ao 3º ciclo).

Para conhecer o contexto em que ia inserir-me questioneei as professoras sobre o que estavam a trabalhar, não só na expressão e educação físico-motora (perícias e manipulações), mas também nas restantes áreas. Inseri a matéria lecionada em matemática (formação de grupos, soma e subtração) e em estudo do meio (animais) nas tarefas propostas.

Nas diferentes situações de aprendizagem, tentei utilizar uma linguagem e comunicação adequada às idades e necessidades dos alunos, o que considero importante para conseguir produzir aprendizagens no contacto estabelecido. Por

exemplo, no aquecimento, solicitar aos alunos que executassem os movimentos, associando a animais ou situações que conseguissem identificar mais facilmente, mesmo que o exercício fosse demonstrado (colocar-se em posição de sapo – cócoras; esticar o corpo bem alto como uma girafa – andar em bicos de pés; ou saltar com os dois pés como um coelho, foram exercícios utilizados com linguagem adequada a aluno do primeiro ciclo).

Relativamente às aulas lecionadas ao 1º ciclo, considero que será sempre enriquecedor conhecer este contexto, mas tendo em conta que todos os alunos inscritos neste mestrado já poderão ter alguma experiência neste âmbito, penso que seria mais proveitoso direcioná-la para outros anos escolares. No meu caso, mais propriamente no ensino secundário, visto que não existia na minha escola, apesar de poder ter tido a oportunidade de observar e analisar aulas deste nível de escolaridade, numa das escolas do agrupamento.

4.3.3. Comparação e articulação vertical do ensino

Ao nível da disciplina, houve a necessidade de implementar algumas regras simples e fundamentais para produzir aulas com qualidade, tanto na experiência de professor a tempo inteiro como na leção das aulas do 1º ciclo, para que algumas rotinas de trabalho fossem asseguradas, permitindo um desenrolar das aulas de forma positiva e controlada. Nas aulas de primeiro ciclo, uma das regras combinadas na leção das aulas passou pela definição de sinais e formas de apitos, da minha parte, a que os alunos tinham de responder de diversas formas como sentar, ouvir, juntar, entre outros. No contacto estabelecido com as várias turmas do 2º e 3º ciclo também foram combinados sinais, neste caso, mais para: iniciar os exercícios, realizar trocas de estações, e para se colocarem em sítios estratégicos para conseguirem ouvir as instruções e observarem as demonstrações das tarefas propostas.

Na primeira abordagem, com as diferentes turmas, houve uma maior preocupação nas questões comportamentais e na dinâmica de trabalho. Após um primeiro contacto e de identificar algumas dificuldades sentidas pelos alunos, a segunda abordagem foi mais direcionada para as questões do ensino das matérias planeadas, permitindo centrar o trabalho produzido nas aprendizagens dos alunos. Como tive mais tempo para pensar nas dificuldades sentidas por cada um e como colmatá-las, e adaptar as tarefas, considero que consegui reformular o planeamento, ajustando aos seus níveis de aprendizagem.

Considero ser fundamental, numa primeira fase, a aquisição de rotinas por parte dos alunos e da turma. As regras devem ser entendidas como uma fonte de enquadramento regulador das interações e promove maior atenção e participação, de um uso adequado dos equipamentos e dos espaços (Rosado & Ferreira, 2009). Só após estas noções se encontrarem completamente encerradas, se deve orientar o foco de atenção para as questões de lecionação propriamente ditas, apesar de não poderem ser vistas de forma desintegrada, tal como na AI.

Quanto ao clima de aprendizagem estas experiências permitiram, claramente, desenvolver competências em termos da adequação de situações ao nível de desempenho dos alunos, devido ao contacto com diferentes realidades, em turmas com e sem rotinas de trabalho adquiridas, com níveis de desempenho visivelmente díspares entre turmas, tendo umas com níveis mais homogéneos e outras mais heterogéneas nas matérias lecionadas, tal como se sugere na literatura (Carvalho, 2010).

Acabou por ser extremamente importante ter algumas variantes de aprendizagem adequadas às situações planeadas, fundamentais para conseguir produzir conhecimentos nos vários alunos, uma vez que uma professora competente tem em conta os vários cenários possíveis a contemplar no seu planeamento. As várias alternativas possíveis, adequadas às várias situações e circunstâncias que possam ocorrer, garantem um ensino de qualidade e uma aprendizagem eficaz por parte dos seus alunos, tendo esta de ser uma preocupação para que os propósitos pedagógicos não sejam descurados. Quanto mais pensarmos sobre as diferentes situações e quanto mais anteciparmos as diversas circunstâncias a que podemos ser expostos, mais preparados estamos para lecionar.

Para uma das turmas do 7º ano que lecionei, planeei para a parte principal da aula, o ensino do exercício de crisscross no basquetebol. Para tal, executei a tarefa como numa aula monotemática e, consoante os alunos mostrassem ter adquirido a aprendizagem desta habilidade, iria dificultar a tarefa para: crisscross com rotação de um pé e com apoio do outro, crisscross com 3 dribles no sítio esquerda/direita/esquerda e lança ou passa ao colega, entre outros. No entanto, no decorrer da aula apercebi-me que a tarefa era demasiado complexa para a maioria da turma, e por tal, parei e voltei a explicar e a demonstrar com alunos. Seguidamente, dediquei-me a fazer acompanhamento de todos. Posteriormente, inseri variantes aos alunos que conseguiam atingir o objetivo e juntá-los a colegas que igualmente poderiam passar para uma tarefa mais complexa, adequando as tarefas e os grupos de trabalho. Quando tive oportunidade

de experimentar, noutra turma do mesmo ano, o ensino desta tarefa, já demonstrei com os três alunos enquanto explicava e parei várias vezes para reforçar as componentes críticas, questionando os estudantes sobre o que estava a ser apresentado pelos seus colegas.

Nas aulas do primeiro ciclo, poderia ter melhorado a minha prestação se tivesse experimentado os exercícios propostos com crianças com as idades propostas para compreender as dificuldades sentidas. Tentei ajustar as tarefas e adaptá-las às circunstâncias mas, tendo em conta a minha experiência, será um aspeto que poderei trabalhar e melhorar muito, futura e continuamente.

4.3.4. Desporto Escolar

O Programa do DE (2013) tem como missão “proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”. Visa a mobilização de várias potencialidades físicas e psicológicas, fundamentais no desenvolvimento dos jovens, ao promover hábitos saudáveis, competências sociais e o sucesso escolar (DGE, 2013).

No que concerne ao DE a escola EBES, apresentou um leque bastante variado de modalidades, tais como os núcleos de: basquetebol, atletismo, ténis de mesa, voleibol, ginástica, *badminton*, *boccia* e perícias e corridas de patins.

Através das várias ofertas da EBES, considero que a escola compreende a importância que o DE tem na formação dos alunos ao proporcionar-lhes momentos de ocupação saudáveis (tempos livres) e com visíveis benefícios na sua formação integral. No entanto, verificaram-se algumas dificuldades na participação de alunos, nestes núcleos, principalmente na escola sede. Sendo este um ano de reflexão e planeamento do posterior ciclo de DE, investiguei as razões de abandono do DE e motivos para participação no mesmo na área de *Investigação e Inovação*.

Tal como o meu colega estagiário e de acordo com as orientações do guia de estágio (FMH, 2016), fiquei responsável por coadjuvar um professor no planeamento, condução e avaliação dos treinos e competições de um núcleo de DE. Assim sendo, participei no núcleo de DE de voleibol, constituído por dois grupos-equipa – Infantis A e Infantis B, femininos e masculinos. Os grupos-equipa totalizaram a participação de mais de 40 alunos, pertencentes aos dois escalões e géneros anteriormente referidos, embora

inicialmente existisse apenas alunos suficientes de escalão B para realizar a inscrição nas competições. A distribuição dos professores estagiários pelas diferentes modalidades de DE oferecidas pela escola não foi feita de forma ocasional. Esta organização aconteceu de modo a possibilitar a lecionação de uma modalidade em que não temos tanto conhecimento do conteúdo, considerando que não tenho muita experiência com matérias/modalidades coletivas. A experiência de DE com o núcleo de voleibol foi bastante enriquecedora, devido a esta situação e de ter a oportunidade de contactar com alunos de uma faixa etária diferente daquela a que estava habituada, o que implica o conhecimento de novas formas de trabalho ao nível dos treinos, competições e trabalho em equipa.

Além da lecionação do DE de voleibol, observei algumas aulas de outros núcleos, incluindo o de *Boccia* (frequentado exclusivamente por alunos com necessidades educativas especiais (NEE)). Esta experiência foi bastante enriquecedora, pois permitiu aumentar o conhecimento do conteúdo sobre esta modalidade e, acima de tudo, possibilitou o contacto com outros alunos, incluindo estudantes com NEE. O contacto com estes ajudou-me na definição de estratégias para as aulas de educação física, tal como a negociação, a forma de falar, a utilização de metas e valorização das ações positivas, em vez da repreensão e correção dos erros (Por exemplo: em vez de dizer ao aluno que ele está a posicionar-se de forma incorreta, orientá-lo para que ele consiga chegar ao objetivo estipulado; ou dizer-lhe que assim que consiga chegar a uma determinada meta, ainda que não seja a desejada, terá uma recompensa; reconhecer o trabalho do aluno, valorizando-o em frente aos seus colegas; entre outros).

A lecionação ou, neste caso, a coadjuvação do DE, comparando com a disciplina de EF, permitiu desenvolver competências de planeamento, avaliação e condução, mas com uma maior orientação para o treino desportivo, uma vez que permitiu aprofundar o conhecimento acerca do voleibol, e perceber melhor a dinâmica de funcionamento das competições desta matéria desportiva coletiva, e principalmente por todas as questões de burocracia que são necessárias para conseguir desenvolver um trabalho eficaz nesta área.

Foi importante, para o desenvolvimento da organização e responsabilidade pessoal, o desempenho das funções associadas à dinamização do núcleo de DEO número de alunos presentes variou constantemente nos treinos de DE, por isso surgiu a necessidade de programar os treinos numa perspetiva de ter sempre um plano “B”, de modo a conseguir cumprir os objetivos definidos juntos dos alunos presentes. Este foi mais um momento que me levou a melhorar a capacidade de intervir em contexto de

aula, tendo alternativas de aprendizagem para os alunos e, assim, conseguir ficar melhor preparada nas decisões interativas.

Além da variabilidade do número de alunos nos treinos, da grande diversidade do nível de desempenho e aprendizagem, também se demonstrou uma adversidade ao planeamento realizado, o que me levou a adotar uma dinâmica de trabalho por níveis, permitindo-me diferenciar as situações de aprendizagem realizadas.

Mesmo no trabalho distribuído por estações existiu, nas diferentes tarefas, componentes críticas que dificultariam ou facilitariam a tarefa aos alunos adaptando-a às dificuldades e aprendizagens dos estudantes. Estas situações foram contempladas em termos de planeamento, também dependente do número de alunos.

Estando contemplado no planeamento um exercício 3x2, em que ocorriam transições após o ressalto, houve a necessidade de criar um plano para os alunos com mais competências (em que também treinavam o remate e a defesa) e uma situação mais simples para os alunos do escalão mais baixo ou com mais dificuldades (onde trabalhavam apenas o enquadramento com a bola, passe e receção).

Além dos diferentes níveis de aprendizagem, também existiam alunos de diferentes escalões, apesar de só um deles estar proposto para as competições. Estes foram preparados para subirem de escalão ou para se encontrarem mais aptos quando subissem e os alunos de um escalão superior treinavam para melhorar as suas capacidades para que quando mudassem para o 3º ciclo pudessem estar ao nível dos seus colegas, para participarem nos eventos competitivos.

Na minha opinião, um aspeto a melhorar seria estes alunos já treinarem na outra escola do agrupamento com os restantes colegas e puderem participar nas competições desse ano para que não houvesse tanta desmotivação, para os alunos que já não poderiam competir naquele escalão, e mais integração no ano seguinte caso mudassem de escola.

4.3.5. Observações de aulas

A observação de aulas permitiu o desenvolvimento de competências ao nível das decisões pré e pós-interativas, face às análises realizadas. Na EF, a observação torna-se preponderante, no que diz respeito à análise e avaliação das prestações dos alunos ou atletas, bem como na própria atividade do docente (Aranha, 2007), muito importante

durante o período de formação, devido a ser das ferramentas onde qualquer estagiário pode refletir sobre o trabalho desenvolvido e conseguir arranjar estratégias, em função das suas necessidades.

A observação foi essencial, particularmente durante o período de AI, sobretudo para colmatar as minhas dificuldades iniciais, como a organização das estações e do material pelo espaço de aula, a gestão dos alunos na arrumação e colocação do material, as informações pertinentes a dar em cada tarefa/matéria, a demonstração com alunos e a correção dos mesmos enquanto explicava as tarefas, entre outros. Todas estas dificuldades foram colmatadas, ao longo da AI, e promoveram mais reflexão e organização para o futuro. Todo o planeamento (do PAT, etapas, unidades de ensino e aulas) foi melhorado e tive em conta estas dificuldades e as superações, bem como as estratégias utilizadas.

Após a AI, tive o privilégio de poder intervir nas aulas da orientadora e conduzir o ensino de mais uma turma, o que se tornou bastante vantajoso, uma vez que intervirmos em mais um contexto com diferentes situações e estímulos. Esta oportunidade foi mais rica para mim devido à minha turma ser reduzida, por incluir alunos com NEE. Assim, um maior número de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem promoveram mais estímulos na minha aprendizagem como professora.

Deste modo, a observação acabou por ser preponderante para as práticas pedagógicas adotadas em contexto de ensino e que contribuíram para a formulação de estratégias e técnicas de intervenção pedagógica. Todos os exemplos, positivos e negativos, tiveram uma influência nas práticas adotadas, sendo esta utilizada para a melhoria da minha intervenção, tanto na lecionação como nas restantes áreas da função docente.

4.3.6. Autoscopias

A reflexão sobre as minhas aulas e sobre o que observaram nestas, autoscopias, foram mais uma das estratégias utilizadas, no sentido de refletir e analisar as práticas pedagógicas adotadas, contribuindo para a melhoria das decisões pré-interativas no decurso das aulas, e que possibilitaram considerar os vários aspetos pertinentes para o planeamento de aulas nas etapas seguintes. Esta estratégia teve uma elevada importância, principalmente, numa fase inicial do ano letivo porque possibilitou refletir acerca de todas as dimensões a considerar em contexto de aula. Levou a uma melhoria da intervenção, por exemplo ao nível da instrução, onde numa das primeiras aulas

analisou-se que alguns alunos não estavam com atenção ao longo da instrução, sendo esta preocupação que levou a que o planeamento das aulas seguintes fosse alterado e tivesse este aspeto em consideração, aquando dos momentos de instrução. Levou a uma melhoria destes momentos com a aplicação de estratégias, como utilizar o questionamento e a demonstração, por parte dos alunos.

Os principais aspetos que contribuíram para um desenvolvimento das práticas pedagógicas foram a observação e respetiva análise de aulas, com um foco de atenção orientado para as situações de aprendizagem, disciplina, feedback, instrução, e diferenciação do ensino. A orientadora conduziu sempre este processo, reunindo após as aulas para conversar e discutir sobre as diferentes situações ocorridas, tanto nas minhas aulas como nas observadas, lecionadas pelo meu colega de estágio ou pela orientadora. Para cada foco de atenção, foram recolhidas informações pertinentes que permitiram tentar modificar a minha própria forma de planear e conduzir aulas, bem como auxiliar o meu colega de estágio na sua intervenção pedagógica, propondo situações de aprendizagem diferentes ou adequações para as mesmas. Indo de encontro com Aranha (2007), analisou-se e avaliou-se a intervenção docente na ação pedagógica o que é importante para permitir orientar a intervenção junto dos alunos e perspetivar a adoção de comportamentos mais adequados para o que as situações no contexto de aula possam vir a exigir.

A preocupação em diferenciar o tipo de observação realizada foi relevante no processo de estágio e contribuiu para a superação de algumas dificuldades presentes. Utilizei, numa fase inicial, uma estratégia de forma intuitiva (através da observação e da relação entre o que observava e o que conhecia), procurando destacar os vários acontecimentos ocorridos durante as aulas observadas, sem algum critério específico de observação (apenas questionando-me sobre diversos aspetos que considerava mais ou menos positivo e, particularmente sobre o que não conhecia), salientando os vários aspetos vistos como mais pertinentes. Após uma análise refletida no sentido de tentar arranjar estratégias em alguns domínios da lecionação, o tipo de observação realizada passou a ser com um carácter mais específico (relativo às nossas dificuldades, nas diferentes dimensões do ensino), definindo o foco de atenção, para apenas um domínio. Por exemplo, numa das aulas observadas, a um professor estagiário, houve a necessidade de observar as adaptações feitas nas matérias de desportos coletivos, visto ser uma das competências em que este era realmente muito forte, permitindo assim após a análise adotar diferentes estratégias que permitiram melhorar a intervenção nas aulas

de EF com a minha turma. Os bons exemplos são sempre úteis para o desenvolvimento de competências, pois permitem a um professor identificar os aspetos críticos e utilizá-los como uma referência.

Os objetivos das observações vão ao encontro das necessidades de formação e da importância da análise da intervenção pedagógica, como estipulado no Guia Estágio Pedagógico (2016). A realização das mesmas, centrando o olhar noutras aulas e professores ou centrando o olhar em nós próprios, permite concretizar uma introspeção do trabalho desenvolvido, e definir diferentes modos de atuar no sentido da melhoria do ensino e respetiva aprendizagem dos alunos. Terá que ser uma preocupação constante fazer diversas observações de aulas, enquanto profissional de EF, numa perspetiva de procurar evoluir e de desenvolver competências e formas de atuação que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.

4.3.7. “Espreitar a diferença”

As escolas inclusivas constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. Para que possa ser uma realidade a escola para todos torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais. O problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas, de modo a que todas as crianças e jovens possam experienciar uma aprendizagem com sucesso (UNESCO, 1994).

Para que a nossa escola consiga integrar os novos alunos, incluir os estudantes com necessidades educativas especiais e para que estes tenham oportunidade de experienciar aprendizagens com sucesso, o nosso núcleo de estágio trabalhou em conjunto com o departamento de educação especial para alcançar os objetivos propostos para uma escola inclusiva. Assim, desenvolvemos um projeto de intervenção escolar com os objetivos da promoção da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na comunidade escolar, a sensibilização de toda a comunidade para as dificuldades e barreiras com que estes alunos se deparam diariamente, bem como da integração dos alunos no estabelecimento, do qual irão estar inseridos no próximo ano letivo (alunos do 4º ano).

Para a obtenção destes objetivos foram realizadas atividades físicas, como jogos adaptados. Nestas atividades, os alunos estiveram em contacto com colegas com Necessidades Educativas Especiais, da nossa e das suas escolas, bem como com os professores de educação física e educação especial presente nesta escola, podendo conhecer os vários intervenientes do contexto escolar.

Esta atividade mobilizou um elevado número de pessoas, não só da escola onde estive inserida no estágio, mas também de outras do 1º Ciclo do AERDL. Neste sentido, a existência desta atividade surgiu como uma oportunidade para estabelecer e fortalecer relações entre diferentes intervenientes do processo pedagógico, nomeadamente alunos, professores e diferentes escolas do Agrupamento.

As relações internas foram também fomentadas no desenvolvimento desta atividade. Foi promovida uma relação de entreajuda e cooperação entre professores e alunos do 9º ano, que auxiliaram nas questões organizativas, e também entre os diversos professores do subdepartamento e departamento. É de salientar a importância destas relações, fundamentais para a solidificação de um sentido de presença, facilitando o alcance de objetivos e, assim, contribuir para o aumento da satisfação profissional (Seco, 2002).

Há que enaltecer ainda, a cooperação e colaboração da totalidade dos docentes do grupo de Educação Física, bem como de alguns docentes de outras disciplinas, que tiveram um papel preponderante nesta atividade, pela disponibilidade que, desde logo, demonstraram, tanto no planeamento como na operacionalização da atividade.

As relações que se estabeleceram entre todos, foram igualmente estimuladas ao longo de toda a atividade. O apelo à interação, cooperação e criação de relações interpessoais entre todos os agentes envolvidos, foram igualmente objetivos que almejamos atingir com esta atividade, aproveitando as características dos diferentes jogos que incluímos na mesma, que potenciavam estas atitudes nos participantes. A própria construção das equipas, com alunos de diferentes escolas do 1º Ciclo, potenciava a troca de experiências e interação entre alunos de várias turmas.

Com esta atividade, potenciou-se, ainda, o fortalecimento da relação dos alunos do 9º ano com a sua escola, procurando-se um clima educativo positivo, para que a escola seja vista como um lugar aprazível, onde os estudantes se sintam felizes e realizados.

O facto de esta atividade ter sido dinamizada na escola em que nos inserimos neste estágio pedagógico, utilizando as condições espaciais e materiais que a mesma possui, foi vantajoso, tendo em conta que muitas vezes ouvimos dizer facilmente “não existem condições” ou “não faço melhor porque não tenho material”. Deste modo, saliento este aspeto, no sentido da valorização das condições que são oferecidas aos seus alunos, demonstrando a sua qualidade ao nível das instalações e materiais necessários para a prática desportiva, curricular e extracurricular.

Embora, noutros contextos, já tivesse participado em atividades deste género, este foi o primeiro contacto com um planeamento e operacionalização integral de uma atividade com este grau de complexidade organizativa. Dado o número e diversidade de intervenientes envolvidos, esta atividade exigiu um elevado sentido de disciplina e responsabilidade, que se revelou indispensável a todo o processo de preparação e concretização da mesma. Neste sentido, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um forte espírito de cooperação e de entreajuda, essenciais para a sua concretização.

As relações interpessoais desenvolvidas com este projeto, são outro aspeto importante de ressaltar. O estabelecimento de contacto com vários professores, com as coordenadoras das escolas do primeiro ciclo e com as professoras(as) titulares das turmas participantes do quarto ano, contribuiu positivamente para o desenvolvimento destas relações.

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, já que tinha poucos conhecimentos relativamente aos aspetos organizativos necessários para a realização de uma atividade desta envergadura. O desenvolvimento desta competência revelou-se bastante proveitoso, tornando-me mais capaz de, no futuro e dada a possibilidade, poder desenvolver outras atividades desta natureza, noutros contextos educativos.

4.4. Detetives

De acordo com Jacinto et al. (2001), os alunos devem ter aulas de educação física numa frequência de três aulas de 45 minutos por semana, em dias não consecutivos. Estas recomendações, também referidas pelo conselho nacional das associações de professores e profissionais de educação física (CNAPEF, 2012), estão relacionadas com o número mínimo de horas de atividade física que os jovens devem praticar para que se verifiquem benefícios para a saúde. Apesar de existir uma tentativa de cumprimento destes aspetos, o tempo útil disponível em cada aula de educação física, passado em

atividade física, não é suficiente para dar resposta às recomendações definidas pela Organização Mundial de Saúde para os jovens: 60 minutos de atividade física diária, com uma intensidade moderada a vigorosa (World Health Organization, 2015). Além disso, ao longo deste ano letivo, verifiquei que o tempo horário de 45 minutos por aula não corresponde ao tempo de prática, uma vez que após o toque (início do tempo letivo) os alunos ainda têm de equipar-se e deslocar-se até ao espaço de aula. Assim, o que acontece na prática fica ainda mais distante das recomendações da WHO (2015).

De acordo com os dados do eurobarómetro (2014), em Portugal, 64% da população não pratica atividade física. As crianças e adolescentes, dos 6 aos 17 anos, devem acumular diariamente (prática intermitente com breves períodos de pausa ou recuperação) 60 minutos de atividade física de intensidade pelo menos moderada, dos quais 20 a 30 minutos devem ser de atividade vigorosa (como correr, subir e descer, saltar), complementada com jogos, atividades ou exercícios que solicitem o sistema músculo-esquelético para melhoria da força muscular, da flexibilidade e da resistência óssea ao nível do tronco, e dos membros superiores e inferiores, 2 a 3 vezes por semana (Baptista et al., 2011).

Segundo o livro verde da atividade física (Baptista et al., 2011), foi feito um estudo “*European Youth Heart Study (EYHS)*” onde se utilizou igualmente a acelerométrica para avaliar a atividade física relacionada com a saúde, mas em amostras constituídas somente por jovens. Estes estudos foram realizados em alguns países da Europa, como Portugal. A nível nacional, a percentagem de homens suficientemente ativos (60 minutos de atividade física diária, de intensidade pelo menos moderada) é de 31% e de mulheres é de 10,4% (Baptista et al., 2011). Verifica-se uma diferença entre sexos, sendo ainda mais notável em grupos etários mais jovens (Baptista et al., 2011). Sendo esta percentagem muito baixa, o DE é uma forma de aumentar o tempo que os alunos passam em atividade física (ainda que não seja totalmente satisfatório), estando acessível a todos e oferecendo um variado leque de opções, o que permite aos alunos praticarem as modalidades que mais gostam.

Uma preocupação que todos os professores devem ter é conhecer o contexto em que se inserem a lecionar, para poder ajustar a leção ao mesmo. Por tal, para o projeto de investigação-ação, foi feito um diagnóstico de problemas, em que construímos e aplicamos um conjunto de entrevistas a profissionais definidos antecipadamente, com as professoras orientadoras de estágio, do AERDL (aos subcoordenadores do

subdepartamento de Educação Física do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário e aos coordenadores do Desporto Escolar do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário).

Um dos problemas levantados pelos inquiridos foi a adesão dos alunos aos diferentes núcleos de Desporto Escolar, estando a assistir-se, atualmente a um decréscimo elevado do número de praticantes, após o 7º ano de escolaridade.

Como o nível de participação do desporto escolar era baixo e devia aumentar para beneficiar mais estudantes, consideramos que será pertinente o estudo deste problema identificado (Marques, Martins, Santos, Sarmento, & Carreiro da Costa, 2014).

Numa primeira fase, procuramos saber com cada professor responsável dos núcleos de Desporto Escolar da EBES e da ESRDL, o número de alunos que realmente vão aos treinos (alunos efetivos), o número de alunos existente por cada treino semanal e desses, quantos repetiam os treinos (frequentam o desporto escolar mais do que uma vez por semana). Só desta forma nos ocorreu a possibilidade de termos noção do problema em questão e do que se estava realmente a passar, para se identificar esta situação como um problema no agrupamento.

O objetivo do desporto escolar é aproximar a prática de uma modalidade desportiva ao treino e, a maioria dos alunos não frequenta mais do que uma vez, por semana, os treinos. Sendo o desporto escolar um complemento desportivo, existente nas escolas com o intuito de criar experiência competitiva, pretendemos investigar as motivações que levavam os alunos do AERDL, nos ensinos básico e secundário, a aderirem ou não ao desporto escolar. Assim, o nosso projeto de intervenção escolar teve como objetivo investigar as razões que levavam os estudantes a participar no desporto escolar (DE) e as razões que levam os mesmos a não fazê-lo ou a abandonar esta atividade.

Aplicamos um questionário realizado pelo núcleo de estágio e validado também pelos mesmos, que foi adaptado de vários questionários feitos anteriormente e consecutivamente, validados. Este questionário foi relativo às motivações dos alunos para a participação, a não participação e abandono do DE.

Verificou-se nos resultados obtidos através do questionário que a participação nesta atividade extracurricular pode ser dificultada por diversas razões: “não tenho tempo” (63,2% dos alunos inquiridos), e “horário é incompatível” (36,3%) e “há coisas mais interessantes” (29,5%) das respostas.

Chegámos à conclusão que, relativamente à participação, as razões que os alunos mais seleccionaram estão relacionadas com a diversão, com pertencer a um grupo/equipa e com fazer o melhor para si, enquanto as razões para a não participação relacionam-se com questões de horário e com o facto de existirem coisas mais interessantes para fazer. No abandono, os motivos indicados são comuns com as razões para a não participação, relacionando-se com o tempo (os alunos referem ainda que estudar é mais importante) e com os treinos serem aborrecidos.

As principais limitações que encontrámos neste estudo foi o tamanho da amostra, visto que não abrangeu todas as turmas do agrupamento.

Para colmatar as razões que levam ao abandono e garantir as motivações para a participação no desporto escolar, realizámos uma apresentação dos resultados com todos os professores de EF do agrupamento, ao coordenador do departamento de expressões, e aos responsáveis pelos órgãos diretivos das escolas (EBRD e EBES) e propusemos uma discussão, onde sugerimos e foram sugeridas algumas soluções para serem analisadas e pensadas em conjunto:

- ✓ Que o planeamento fosse revisto, para promover mais motivação e menos abandono;
- ✓ Que os resultados fossem uma mais-valia para proporcionar aos alunos o que procuram no DE relativamente à competitividade, despertando o interesse perante os seus colegas para a participação. Assim poderia falar-se das oportunidades de existir competição (número de torneios e competições por ano) e proporcionar interescolas e interturmas para aumentar as experiências e contacto entre alunos, fomentando o trabalho em equipa e a sua coesão;
- ✓ Que se tentasse fazer parceria com clubes e mostrar aos alunos que o DE poderá ser um complemento do trabalho feito nos clubes e mais uma oportunidade para praticarem as matérias e modalidades que mais gostam;
- ✓ Que se verificassem os horários nos diferentes núcleos de DE para que fossem compatíveis com os dos alunos, promovendo a sua adesão.

Seria ainda positivo se, futuramente, se elaborasse um estudo com as modalidades que os alunos gostariam de ver representadas na sua escola visto que no abandono muitos deles indicaram, como motivo, a mudança de escola e inexistência do núcleo que participavam ou do desporto que gostam. Seria ainda relevante que este estudo fosse,

não só para os núcleos de DE, mas também para os restantes clubes existentes na escola, pertencentes ao departamento das expressões.

Embora a nossa profissão seja marcada por constantes períodos de comunicação e transmissão de informação aos nossos alunos, a formalidade deste tipo de contextos em que esta atividade decorre, acarreta, evidentemente, um enorme sentido de responsabilidade. Contudo, consideramos que a sessão de apresentação do estudo correspondeu às nossas expectativas e à dos participantes da comunidade escolar presentes, pela boa envolvimento demonstrada e pelos *feedbacks* que recebemos, indicativos de um grau de satisfação bastante positivo, embora de forma indireta.

Dada a elevada responsabilidade que uma iniciativa destas acarreta para o professor-estudante, esta atividade de programar uma apresentação e discussão entre docentes, de forma a resolver os problemas identificados, exigiu da nossa parte um elevado sentido de disciplina e comprometimento, que se revelaram indispensáveis a todo o processo de preparação e concretização da mesma. Neste sentido, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um forte espírito de cooperação e entreajuda, essenciais para a sua concretização.

Além do trabalho descrito nos estudos e projetos desenvolvidos, consideramos fundamental a apresentação pública dos mesmos num processo de formação de qualquer professor-estudante. Podemos afirmar que em todas as fases da sessão criaram-se oportunidades que permitiram o enriquecimento dos professores estagiários: antes da sessão, com a procura, aquisição e tratamento da informação; durante a sessão, com a exposição oral e pública do nosso tema e, depois desta, com a partilha e debate sobre todo o desenvolvimento da sessão.

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, já que nos permitiu adquirir competências na área de organização, dinamização e comunicação, necessárias para a realização de uma atividade desta natureza, tornando-nos mais capazes de, no futuro e dada a possibilidade, enfrentar uma situação similar, com uma qualidade superior.

Após a realização desta apresentação, construímos um conjunto de possíveis soluções e propostas feitas ao longo da discussão desta e realizamos um documento para a direção, para que no ano seguinte pudesse ser revisto e repensados todos os aspetos necessários para tentar solucionar esta problemática.

4.5. Contacto com a comunidade escolar

Considero, claramente, que o contacto a vários níveis diz respeito à comunicação com os professores, os funcionários (integrando assistentes operacionais e pessoas ligadas aos órgãos de direção da escola), e alunos. No papel de professora estagiária o contacto realizado com a escola permitiu distinguir a abordagem de comunicação e comportamentos a adotar, em função do nível de contacto.

Com os professores, o contacto estabelecido foi fundamental para conseguir perceber a dinâmica de trabalho desenvolvida, as várias regras existentes e os diferentes modos de atuar na escola. Através disso, foi possível estabelecer uma relação de confiança e perceber as características dos diferentes docentes, sendo fundamental para as atividades a serem desenvolvidas na escola e, nas quais, foi necessária a parceria de professores na realização das várias atividades que envolviam a sua participação, tal como o projeto “Espreitar a Diferença” ou a experiência de professora a tempo inteiro.

Esta foi fundamental e terá que ser uma das preocupações enquanto futura profissional na educação, pois permite que exista um clima de trabalho gratificante e positivo.

Com os funcionários, o contacto foi estabelecido face às necessidades existentes para as diferentes atividades, relacionadas com o estágio nas suas diversas vertentes, o que muitas vezes facilitou e agilizou alguns processos, como a requisição de material ou o auxílio para compreender o que se passava ao longo do dia de alguns alunos.

Os órgãos da direção das escolas e do agrupamento foram essenciais para desenvolver diversas atividades nos diferentes contextos, no que toca à realização e dinamização de atividades, principalmente junto dos alunos.

O contacto estabelecido com os alunos foi sempre numa perspetiva de aproximação às suas práticas e comportamentos no dia-a-dia, procurando perceber as suas intenções e preocupações, e as relações estabelecidas e formas de comunicação, ou seja, numa perspetiva de conhecer a realidade do contexto social dos alunos fora do contexto de aula e de puder ajudá-los em contexto de aula e nas diferentes possíveis ações, como coadjuvante na direção de turma, também perante o CT. Esta será uma das estratégias a utilizar enquanto profissional de educação, pois aquilo que é invisível em contexto de aula, por vezes, torna-se nítido fora dele, e conhecendo essa realidade permite melhorar a abordagem no relacionamento com os alunos. E sendo estes a

população-alvo do trabalho a ser desenvolvido é, de todo, importante conhecê-los na sua totalidade, pois contribui para a formulação de juízos de valor com mais rigor, o que irá melhorar sempre a qualidade da intervenção junto destes.

Numa perspetiva de conseguir que, para além do contacto da minha parte com as diversas pessoas da comunidade escolar, existisse um contacto entre todos os elementos da comunidade escolar com o projeto de intervenção escolar, foi uma das atividades que permitiu que estas relações fossem estabelecidas a todos os níveis. Assim, foi uma atividade com o intuito de promover as relações entre alunos, professores, funcionários e pessoas externas à escola; e dar a conhecer e sensibilizar para a importância de incluir todas as pessoas, independentemente das suas diferenças, quer seja a nível de faixa etária, motora, ou a nível mental.

O contacto com a escola nas suas diversas vertentes foi propiciador do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente a comunicação com professores, funcionários, e alunos e pessoas externas à escola, levando a que houvesse a necessidade de adequar o tipo de linguagem a ser utilizado, em função do tipo de população com que era necessário comunicar.

A responsabilidade foi das competências mais trabalhadas ao longo de todo o ano letivo, face a todos os desafios propostos e por representar um papel importantíssimo no seio escolar, porque independentemente do local ou da situação sempre fui vista como uma professora na escola.

4.6. Direção de turma

“... o diretor de turma é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da Escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes” (Boavista & Sousa, 2013, pp 80).

Assim o docente enquanto DT ganha uma importância elevada nas suas três áreas de intervenção, em termos de relação que deve estabelecer com os alunos, professores e pais/EE existindo um conjunto de competências e funções que estão associadas ao cargo e que permitem desenvolver um trabalho coerente, de máxima qualidade.

De acordo com o número 2 do artigo 7º do decreto regulamentar nº10/99 de 21 de Julho (Ministério da Educação, 1999), tentei coadjuvar nas seguintes funções: assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e EE nas reuniões de pais e intervenções com os EE bem como em diferentes conversas com os estudantes; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos nas diferentes reuniões de CT; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno nas reuniões de CT; articular as atividades da turma com os pais e EE promovendo a sua participação, e solicitando aos EE, nas diferentes reuniões, para acompanhassem os estudantes nos seus estudos em casa, nem que fosse através do diálogo com os mesmos sobre as suas dificuldades e em como estas poderiam ser; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador, nas reuniões de CT; e apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. Para preencher o requisito deste último tópico, em coadjuvação com a diretora de turma, informámos sempre a direção das diferentes situações ocorridas na turma e pedimos opinião aos mesmos, expondo ainda o que tinha ficado decidido em ata nas reuniões de CT e em diálogo informal com os membros do mesmo.

Além destas funções definidas por lei, segui o que está contemplado no regulamento interno da escola (AERDL, 2016b) respetivamente ao cargo de diretora de turma, como coadjuvante da mesma.

Destas tarefas, a que considerei mais interessante foi elaborar a caracterização da turma, pois deparei-me com imensas diferenças com a realidade. Este estudo foi realizado, não só a partir dos dados recolhidos na primeira aula, mas também dos dados recolhidos nos anos anteriores. E as diferenças existentes poderão vir ou erradas de início ou dever-se ao facto dos adolescentes, mudarem constantemente as suas relações sociais, principalmente quando conhecem colegas novos. Com este estudo, obtive resultados acerca das dimensões académicas, desportivas e sociais, e assim, transmiti os resultados obtidos sobre os alunos, aos professores da turma, com o objetivo de implementar as medidas pedagógicas adequadas.

Os docentes encontram-se vinculados ao dever de sigilo, e cumpro este objetivo mas considero que foi bastante complexo, principalmente nas confissões que os alunos fizeram relativamente aos seus EE, o que provocou muitas discussões em CT, sobre o

que fazer relativamente a violências domésticas e à pouca preocupação por parte dos pais na alimentação dos filhos, por exemplo.

O esclarecimento dos alunos acerca das suas funções, fomentando e aprofundando o diálogo com a turma, quer a nível individual, quer enquanto grupo não foi só trabalhado enquanto coadjuvante da diretora de turma, mas sim como professora da disciplina de EF, principalmente na motivação e participação na aula, em diferentes grupos de trabalho com alunos com diferentes necessidades de aprendizagem, nas diversas matérias lecionadas.

Ainda como funções de DT, destaco que para promover a eleição, em reunião geral de Pais e Encarregados de Educação, dos representantes dos mesmos no CT foi questionado se alguém queria voluntariar-se para este cargo e, posteriormente, se alguém se opunha. Como ninguém o fez, foi realizada a eleição através do diálogo em grupo, com todos os presentes, até haver unanimidade. E o horário de atendimento semanal dos EE foi comunicado à direção e aos respetivos, que tomaram conhecimento através de um recado na caderneta dos alunos.

5. Conclusão

Terminar a formação inicial é um momento de grande importância no desenvolvimento da carreira profissional de qualquer professor, sendo que o estágio pedagógico é a experiência que nos permite entrar no mercado de trabalho, possibilitando garantir algumas das habilitações necessárias para desenvolver a atividade docente com o mínimo de experiências que poderão vir a surgir, ao longo de toda a vida.

Tal como sugere a literatura, a prática é um campo de produção de saberes e o estágio pedagógico proporciona a prática significativa, que é uma componente determinante na formação de professores, dado que ajuda a compreender a dinâmica de ensino na sala de aula (Silva & Krug, 2008 e McKenzie et al., 2005, cit por Martins et al., 2014). Este é essencial na formação da identidade docente de qualquer aluno, pelo facto de propiciar-lhe um momento específico de aprendizagem, e de reflexão com a sua prática profissional. Possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional enquanto processo efervescente, criativo e real.

É preciso atribuir significado ao que fazemos, pois, *“Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”* (TARDIF, 2002, p. 234 cit in Onofre, 1996).

A orientação torna-se importante no desenvolvimento das competências profissionais, na medida em que um professor mais culto e socialmente mais interveniente é um profissional mais habilitado para realizar o intercâmbio entre as áreas de intervenção na sala de aula, ou na escola e vida na comunidade (Onofre, 1996).

"Ninguém é capaz de refletir em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela" (Dewey, 1938, cit. por Albuquerque, 2003, pp. 30).

Complemento, assim, que o estágio pode ser visto não só como uma atividade prática, mas também teórica, utilizada como instrumento para a formação de docente, entendida como a atividade de transformação do conhecimento para a realidade (Pimenta & Lucena, 2004, p. 45. In Silva & Krug, 2008).

O estágio pedagógico constitui-se como um momento privilegiado para o desenvolvimento de um conhecimento multidimensional, uma vez que a construção e transmissão do conhecimento em professores, apenas pode fazer-se em função da análise diária das práticas de ensino (Frontoura, 2005). As conferências pós-aula têm um papel fundamental no desenvolvimento das competências do estagiário, possibilitando a troca de conhecimento, e a reflexão sobre os aspetos práticos da aula. Como parte destas reflexões, surgem questões, como: “porque é que algo acontece?”, “que valores estão implícitos?”, ou “que implicações é que têm?”; normalmente colocadas pelo docente orientador, sobre o processo de ensino que ajudam o professor estagiário a refletir sobre as suas ações no ensino pré e pós aula, e este foi um dos aspetos que me ajudou mais no meu estágio pedagógico (Pascual, 2006).

O conceito de reflexão da prática caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação: o docente ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção e prevê o curso futuro dos acontecimentos (Schön, 2000, pp.38 e Silva & Krug, 2008).

Assim, considero que o estágio me fez desenvolver competências acadêmicas por ter oportunidade de aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do mestrado em que me insiro. Acrescenta-me competências a nível profissional, abrindo-me as portas a novas oportunidades, por ser orientada por profissionais muito competentes, que me passaram muitos conhecimentos, e por não “cair de para-quedas” numa escola em que não conhecia ninguém. A nível pessoal, adquiri competências de integração, socialização, participação e, principalmente, de observação e reflexão sobre as práticas e conteúdos.

6. Bibliografia

- AERDL (2014). AERDL - Localização Escolas Agrupamento. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em: <http://www.aerdl.eu/site/index.php/homepage/localizacao>
- AERDL (2015). Projeto Educativo 2015-2018. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em: http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Doc_orientadores/PROJETO EDUCATIVO.pdf
- AERDL (2016a). Plano Anual de Atividades 2016/2017. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em: http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Plano_Atividades/PAA_2016-17.pdf
- AERDL (2016b). Regulamento Interno. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em: <http://www.aerdl.eu/site/index.php/informacoes/documentosorientadores/regulamentointerno>
- Agrupamento de Escolas do Viso (2011). Reflexão do Departamento de Expressões Artísticas e Tecnológicas Sobre o Ensino na Actualidade. Consultado a 10 de Janeiro de 2018, em: https://educar.files.wordpress.com/2011/03/reflexc3a3o_depart-viso.pdf
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (2010). Regime do departamento de expressões. Consultado a 28 de Dezembro de 2017, em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11977/5/4 - Regimento do Departamento de Expressões 2010-2014.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). A supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem. In *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 47–81). Coimbra: Livraria A.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Consultado a 28 de Dezembro de 2017, em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10345>
- André, M. (2004). *A Autopercepção Relativa ao Processo de Orientação Pedagógica dos*

- Orientadores das Escolas que Integram o Estágio Pedagógico da FCDEF-UC.*
Consultado a 10 de Janeiro de 2018, em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/16174/1/MonografiaMiguelAndré.pdf>
- Aranha, Á. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Baptista, F., Silva, A., Santos, D., Mota, J., Santos, R., Vale, S., ... Moreira, H. (2011). *Livro Verde da Atividade Física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, I.P.
- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: a symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society*, 20(5), 604–623. Consultado a 15 de Janeiro de 2018, em:
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.962493>
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte, Ed.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77–93. Consultado a 10 de Outubro de 2017, em:
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n23/n23a05.pdf>
- Carvalho, L. (2010). Sociedade Portuguesa de Educação física. In *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (Vol. 0, pp. 135–151). Consultado a 20 de Outubro de 2017, em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163/150>
- CNAPEF (2012). *Recomendações Globais para a Atividade Física e Saúde – OMS*. Consultado a 27 de Dezembro de 2017, em:
<https://cnapecf.wordpress.com/2012/10/31/recomendacoes-globais-para-a-atividade-fisica-e-saude-oms/>
- Costa, J. (2015). *O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Costa, L. A., & Nascimento, J. V. do. (2009). O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. *Revista Da Educação Física/UEM*, 20(1), 17–24. Consultado a 12 de Fevereiro de 2018, em:
<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v20i1.3883>

- DGE. (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017*. Consultado a 18 de Novembro de 2017, em:
http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf
- Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, pp. 43–66. Consultado a 25 de Janeiro de 2018, em:
<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- European Commission. (2014). *Special Eurobarometer 412 - Sport and physical activity*. Consultado em 25 de Janeiro de 2018, em: <https://doi.org/10.2766/73002>
- FMH (2016). *Guia de Estágio Pedagógico 2016-2017*. Documento não publicado, Lisboa.
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Universidade de Coimbra - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Consultado a 29 de Janeiro de 2018, em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17424>
- Gaspar, C. (2014). *O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem*. Universidade de Aveiro. Consultado em 8 de Janeiro de 2018, em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/14487>
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). *Instrução e Demonstração Em Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Cruz Quebrada: FMH
- Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física E Esporte*, 5(1), 117–134. Consultado a 10 de Junho de 2017, em:
<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1304>
- Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement. An Annotated Bibliography. National Committee for Citizens in Education Special Report*. Consultado a 14 de Novembro de 2017, em:
<https://eric.ed.gov/?id=ED315199>

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Revista portuguesa de pedagogia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. Consultado a 14 de Abril de 2017, em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/2246>
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001) Programa Nacional de Educação Física: Ensino básico, 3º ciclo (reajustamento). Lisboa.
- Januário, C. A. S. dos S. (1992). *O pensamento do professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana. Consultado a 10 de Setembro de 2017, em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8018>
- Libâneo, J., & Pimenta, S. (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação E Sociedade, Ano XX*, 68, 239–277. Consultado a 17 de Setembro de 2017, em: <http://www.efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacao-fisica.htm>
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2014). Correlates of school sport participation: A cross-sectional study in urban Portuguese students. *Science & Sports*, 29(4), e31–e38. Consultado a 28 de Janeiro de 2018, em: <https://doi.org/10.1016/J.SCISPO.2013.07.012>
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. In *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (Vol. 0, pp. 27–43). Consultado a 25 de Janeiro de 2018, em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/260/247>
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. (OECD, Ed.). Consultado a 25 de Janeiro de 2018, em: <http://new.sourceoecd.org/education/9264018026>
- Melo, F., Godinho, M., Mendes, R., & Barreiros, J. (2007). *Memória Em Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Cruz Quebrada: FMH
- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. (Human Kine). Champaign, Illions: S. University.

- Miguel, N., Fialho, G., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa, 3(8), 168–191. Consultado a 28 de Setembro de 2017, em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5542/1/ArtigoMeta-Avaliação2011.pdf>
- Ministério da Educação. Coordenação de turma, 168 Diário Da República — I Série-B § (1999). Consultado a 28 de Janeiro de 2018, em: http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Dir_Gestao_Estab_Ensino/Dec_Regulamentar_10-99_de_21_de_07.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1
- Miranda, S. (2016). *Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education F* (1ª Edição). Consultado a 14 de Setembro de 2017, em: http://www.bdtf.hu/tmk/spri/hekler/Dokumentumok/SMANTE, SMALTE, SMDLTE_3303_A_testnevelés_tanítása/Mosston_és_Ashworth_Teaching_Physical_Education.pdf
- Nascimento, M. (2007). Dimensão da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 41 (2), 207–218.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência : a pessoa, a partilha, a prudência. In *Transcrição da intervenção oral proferida no 1º colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de Novembro* (pp. 1–11). Coimbra. Consultado a 26 de Dezembro de 2017, em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf
- Onofre, M. (1996). *A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. Em F. Carreiro da Costa (Ed.), Formação de professores em educação física*. Cruz Quebrada: FMH.
- Pascual, C. (2006). The Initial Training of Physical Education Teachers-In Search of the Lost Meaning of Professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69–82. Consultado a 29 de Janeiro de 2018, em: <https://doi.org/10.1080/17408980500471110>

- Petrica, J. M. P. D. (2003). *A formação de professores de educação física. A formação de professores de educação física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado a 30 de Agosto de 2017, em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/357>
- Piéron, M. (1996). Aquisição de técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Formação de Professores*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pimenta, S., & Lucena, M. (2004). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Nº 3*, 3, 5–24.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Richardson, J., Morgan, R., Fleener, C. (2006). *Reading to learn in the content areas*. Wadsworth, Cengage Learning. Consultado a 26 de Dezembro de 2017, em: <https://www.cengage.com/c/reading-to-learn-in-the-content-areas-8e-richardson>
- Roldão, M. (2007). Questões e razões: Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*, 71, 24–29. Consultado a 24 de Dezembro de 2017, em: www.oei.es/historico/notivias/spip.php?article2322
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica, *Em Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (Faculdade, pp. 27–47). Cruz Quebrada: Serviço de Edições.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem e Otimizando a Instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Cruz Quebrada: FMH.
- Sarmiento, P. (1995). A Supervisão Pedagógica na Formação em Educação Física e Desporto, EF-4.6. In *In IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa e V Congresso de Educação Física*. Coimbra.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II - Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto* (Faculdade). Cruz-quebrada; FMH.

- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Refleativo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Seco, G. (2002). A Satisfação do Professores: teorias, modelos e evidências. *Colecção Perspectivas Actuais/ Educação*. Porto: ASA.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Publicações.
- Silva, A., & Krug, H. (2008). A formação inicial do professor de Educação Física: revisitando os saberes para o exercício da docência. *Revista Digital - Buenos Aires* 13 Nº 121. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em:
<http://www.efdeportes.com/efd121/a-formacao-inicial-do-professor-de-educacao-fisica.htm>
- Silva, H. (2014). *Projeto de intervenção 2014 - 2018*. Lisboa. Consultado a 27 de Agosto de 2017, em:
http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Doc_orientadores/Projeto_de_Intervencao.pdf
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Toscano, P. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula (Estudo caso)*. Escola Superior de João de Deus. Consultado a 25 de Janeiro de 2018, em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2354/1/TesePaulaToscano.pdf>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In Ministry of Education and Science Spain (Ed.) (Vol. ED-94/WS/). Salamanca: UNESCO. Consultado a 28 de Janeiro de 2018, em:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Wiles, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision a Guide to Practice*. Merrill of Prentice: Columbus.
- World Health Organization. (2015). Physical Activity: Global recommendations on physical activity for health Consequences of physical inactivity. *WHO Regional Office for Europe* . Consultado a 1 de Julho de 2017, em: <https://doi.org>
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

